



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER
CURSO 2020-2021

Historia literaria y periodología en la enseñanza

Literary history and periodology in teaching

ESPECIALIDAD: Lengua y literatura española

APELLIDOS Y NOMBRE: Ruiz de Vergara Olmos, Ekaitz

CONVOCATORIA: Junio

TUTOR/A: Enrique Ortiz Aguirre

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación

Física Facultad de educación

Índice

Resumen y palabras clave.....	2
§1. Planteamiento del problema y justificación.....	3
§2. Fundamentación teórica y estado de la cuestión.....	5
§3. Objetivos.....	11
§4. Metodología.....	13
§5. Resultados.....	15
§6. Discusión de los resultados.....	24
§7. Propuesta de intervención.....	35
§8. Conclusiones.....	38
Bibliografía.....	41

Resumen: Los problemas planteados por la historia y por la periodología literarias a lo largo del siglo XX han desafiado el arraigado paradigma de la teoría literaria historicista tal y como fue establecido por las escuelas de crítica literaria en el siglo XIX. Sin embargo, la enseñanza de la literatura en los centros de enseñanza secundaria continúa ligada a este tipo de aproximaciones historicistas a las obras literarias, como puede demostrarse mediante el análisis de algunos de los libros de texto más empleados. Nuestra propuesta práctica consiste en introducir en la didáctica de la literatura las discusiones y los avances que se han realizado en la teoría literaria contemporánea con el objetivo de proveer a los estudiantes de perspectivas críticas con las que afrontar los conceptos más usados en la periodología literaria (generación, movimiento, escuela, período, etc.)

Palabras clave: historia literaria, periodología, enseñanza, libros de texto, didáctica de la literatura

Abstract: The problems raised by literary history and periodology during the XXth century have challenged the deep-seated paradigm of historicist literary theory as it was established by XIXth century's critical schools. However, the teaching of literature in secondary schools continues being attached to this kind of historicist approaches to literary works, as it can be proved by an analysis of some of the most used textbooks. Our practical proposal consists in introducing in literature didactics the discussions and advances that have been realized in contemporary literary theory with the aim to provide the students with critical perspectives about the most used concepts in literary periodology (generation, movement, school, period, etc.)

Keywords: literary history, periodology, teaching, textbooks, literature didactics

§1. Planteamiento del problema y justificación

Un problema al que todo docente se enfrenta a la hora de impartir los contenidos de historia de la literatura española en ESO y bachillerato es el de la periodización de las obras literarias. A menudo la clasificación y la división en etapas, escuelas y corrientes literarias es algo que al docente le viene ya dado, ya sea por la programación del centro o por el libro de texto que se utilice. Esto hace que el problema de los períodos literarios no haya sido debidamente atendido por docentes y pedagogos, tal vez por considerarlo un problema más propio de filólogos, historiadores de la literatura o críticos literarios. Sin embargo, lo cierto es que la periodización de la historia literaria, a pesar de pertenecer efectivamente al ámbito de estudio de especialistas del campo literario, constituye asimismo un aspecto fundamental de la transposición didáctica que todo profesor de lengua y literatura debe llevar a cabo en el aula.

La disparidad de criterios en las programaciones docentes y en los libros de texto parece una prueba fehaciente de esto: no hay total unanimidad en la división de la historia de la literatura española, por más que casi siempre se sigan unas ciertas convenciones más o menos aceptadas universalmente. Pero lo cierto es que el debate crítico o historiográfico sobre los criterios de periodización no resulta algo más o menos ajeno o accidental a los propios contenidos que se imparten. Estos contenidos, en su interpretación y organización, dependen esencialmente del tipo de criterio que se emplee para su clasificación y conceptualización. En efecto, por ejemplo, no es lo mismo enseñar *El libro de buen amor* como un exponente (incluso, como uno de los máximos exponentes) del llamado mester de clerecía, como se tiende a hacer siguiendo la convención manualística establecida en el siglo XIX por Milá Fontanals y Menéndez Pelayo, que presentarlo a los alumnos como una obra que, por diversos motivos formales y temáticos, ya no puede encuadrarse en absoluto dentro del llamado mester de clerecía, siguiendo así más bien la postura de Deyermond (1973, p. 109ss) y de Uría (2000, p. 153ss).

Lo que queremos decir con esto es que los períodos literarios no son simplemente formas diversas y más o menos accesorias de organizar un mismo material. Los períodos literarios involucran de alguna manera toda una interpretación global de las obras literarias. Así, por ejemplo, desde su peculiar perspectiva hermenéutica, José Manuel Cuesta Abad (1994, p. 330) no duda en afirmar que «la Historia literaria se ocupa del “sentido” de las creaciones poéticas». De esta forma, englobar *El libro de buen amor* dentro del mester de clerecía o dejarlo fuera equivale en cualquier caso a proponer dos

interpretaciones diversas de la misma obra. Los períodos, por tanto, no son solamente formas de faseificación histórica, sino, sobre todo, formas de categorización crítica de las obras literarias. Por eso ningún docente que quiera presentar a sus alumnos la historia de la literatura española de forma crítica y comparativa puede prescindir en sus exposiciones teóricas de una mínima reflexión sobre la naturaleza de los conceptos periodológicos que está empleando.

Así pues, creemos que las cuestiones periodológicas se encuentran muchas veces en el fondo de los problemas críticos e interpretativos que suscitan las obras literarias en el aula. Con demasiada frecuencia los alumnos emprenden la lectura de un poema o de una novela en busca de los rasgos generales del período o movimiento al que se les ha enseñado que pertenece tal obra literaria y se ven frustrados y confusos por encontrar solamente algunos de esos rasgos o por encontrar características que pertenecen más bien a períodos distintos del esperado. Esto no es sino el resultado de una aplicación mecánica e irreflexiva de unos criterios periodológicos que son entendidos de forma rígida y fijista. Las etapas, corrientes y movimientos en literatura se convierten así en compartimentos estanco que, más que explicar y categorizar las obras literarias de forma satisfactoria, confunden al alumno por su falsa apariencia de simplicidad y unidad.

Como se verá, con todo esto no estamos recusando en absoluto, siguiendo tal vez el espíritu de Croce, el uso de estas grandes etapas o categorías para organizar y explicar las obras literarias. Hemos de partir de la necesidad irrenunciable que tenemos del uso de estos conceptos periodológicos sin los cuales resultaría imposible realizar una programación docente o dividir los contenidos de una materia en temas separados. Lo que queremos más bien es llamar la atención sobre la gran importancia que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de la literatura revisten estos conceptos periodológicos que raramente se ponen en discusión.

En el curso de nuestras prácticas nos hemos encontrado precisamente algunos problemas concernientes a la periodización de la literatura española del siglo XX en segundo de bachillerato. Los ejemplos que se podrían citar son múltiples: la separación entre el modernismo y la generación del 98, que se sigue usando en todos los institutos y en todos los libros de texto, a pesar de estar muy desautorizada en la investigación académica sobre el tema; el uso de ciertas fechas simbólicas (1939, 1975) como cortes tajantes en los períodos literarios del siglo XX en España, cuando parece evidente que esos cortes tienen en cada caso una profundidad y un alcance muy diversos que tampoco suelen explicarse; la constante apelación a conceptos de índole estética cuya

caracterización y cuyos representantes nunca quedan demasiado claros, como es el caso del concepto de «tremendismo» en el contexto de la narrativa de los años 40, etc.

En el curso de nuestras clases hemos sido interrogados de forma insistente por alumnos que encontraban dificultades en estos temas. Dificultades que en gran medida podrían agruparse en dos grandes rúbricas: las de aquellos que no lograban apreciar la continuidad entre obras pertenecientes, en teoría, a un mismo período, escuela o movimiento; las de aquellos que no lograban apreciar la discontinuidad entre obras pertenecientes, en teoría, a diferentes períodos, escuelas o movimientos. En cierto modo, esto es algo inevitable en una disciplina como la nuestra, si es cierta esa creencia compartida por muchos grandes literatos del siglo XX que dice que toda obra literaria es el resultado de la tradición, por un lado, y del talento individual, por otro. Esta particular dialéctica entre tradición y originalidad es lo que hace que ninguna obra sea totalmente ajena a una determinada tradición que la engloba (y en esto podríamos decir que se equivoca el individualismo extremo representado por Croce), pero que tampoco su especificidad se deje reducir enteramente a ninguna categoría histórica o estética (y esta es quizá, la franja de verdad que cabe atribuir a la postura de Croce).

Por eso, los criterios periodológicos que se usen en cada caso deben ser lo suficientemente abarcadores como para englobar una cantidad significativa de obras (y para que la ligazón entre ellas siga resultando, a pesar de su amplitud, significativa en algún aspecto) y, al mismo tiempo, lo suficientemente flexibles y adaptativos como para dar cuenta de la irreductible individualidad y originalidad de cada obra literaria del conjunto. Probablemente es la conciliación de esta dualidad entre dos aspectos que muchas veces se han interpretado como irreconciliables o contradictorios lo que quería expresar Claudio Guillén al proponer el concepto de «sistemas de duraciones» (Guillén, 1989, p. 227). Naturalmente, esto tiene mucho de ideal regulativo y es precisamente la dificultad para llevarlo a cabo en la práctica lo que ha conducido a la teoría literaria contemporánea a preocuparse por la historia literaria y por la periodología. Lo que pretendemos en este trabajo no es otra cosa que aprovechar esas fértiles discusiones teóricas para trasladarlas al ámbito educativo, resaltando su importancia para ejercer una correcta didáctica de la literatura en ESO y bachillerato.

§2. Fundamentación teórica y estado de la cuestión

El problema que nos ocupa en el presente trabajo involucra directamente a la teoría de la historia literaria, una parte de la investigación literaria que ha adquirido a lo largo del siglo XX una considerable relevancia. Para el planteamiento pedagógico que nos interesa realizar resulta por tanto indispensable tener en cuenta la configuración de la disciplina y el desarrollo de sus problemas fundamentales desde sus orígenes hasta el presente.

Parece obligado, como siempre que se inicia algún repaso teórico por algún ámbito de los estudios literarios, citar en primer lugar a Aristóteles y, más concretamente, por la temática que nos interesa, aludir a aquellos pasajes de la *Poética* en los que se apunta a un cierto desarrollo histórico de los géneros literarios: así, para el estagirita la épica se convierte en tragedia y el yambo en comedia (1449a). Aunque no hay propiamente una conciencia histórica del devenir de la literatura en el mundo antiguo, tiene razón Iso (2004, p. 174) al señalar que fue sobre todo en la Grecia helenística, con la actividad debida a los filólogos de Alejandría, donde quizá por primera vez se puso de relieve la historicidad de los textos literarios. Una historicidad que habría sido heredada por la civilización romana con especial sensibilidad por saberse epígonos en gran medida del mundo cultural griego. Así, puede trazarse una línea que va de Cicerón hasta Aulo Gelio aproximadamente, con el importante eslabón de Quintiliano, en la que cristaliza de alguna manera la conciencia de reivindicar un canon latino propio, a imitación del griego, y de habilitar para ello el concepto de «clásico» de la literatura (el *scriptor classicus* de Gelio). Aunque, ya desde la Antigüedad tardía, muchos autores cristianos fueron beligerantes con los escritores clásicos paganos e intentaron separarse críticamente de ellos, lo cierto es que en la Edad Media la cultura pagana se fundió íntimamente con la cristiana, como cuenta Curtius (1995, p. 79ss). Imperaba en esta etapa todavía la noción clásica de los *auctores*, todos igualmente buenos y todos igualmente atemporales, entendidos como fuentes ahistóricas de saberes perennes.

Precisamente fue la autoridad de esos *auctores*, y la consiguiente *imitatio auctoris* que de forma preceptiva cultivaban los poetas medievales, la que empezó a entrar en crisis en el Renacimiento, en primer lugar con la llamada polémica anticiceroniana (García Galiano, 1992). La polémica, más concretamente, sobre si la imitación debía ceñirse a un solo autor modelo, como defendían los ciceronianos partidarios de la «imitación simple», o bien si debía tratar de combinar armoniosamente la imitación de diferentes aspectos de diferentes autores modelo, como opinaban los erasmistas partidarios de la «imitación compuesta» (Morros, 1998, p. 260). Esta es, en realidad, la primera formulación de la que será conocida posteriormente como la querella entre los antiguos y los modernos y es relevante para la historia literaria porque constituye la primera

ocasión en que un grupo diferenciado de escritores pretende recortar la historia de la literatura en dos grandes fases. Esta disputa no podía haber comenzado en ninguna otra etapa más que en el Renacimiento, un contexto en que, a través del proceso de «dignificación de las lenguas vernáculas» que muchos autores emprendieron conscientemente, se reproducía de algún modo la misma situación en que se encontraron algunos romanos como Cicerón a propósito del establecimiento de un canon literario propio frente al heredado en otra lengua. Pero, mientras que en el espacio literario latino tal operación había resultado en una suerte de igualación de *auctores* grecolatinos en un mismo canon medieval, en el ámbito romance se enfatizaría más bien la diferencia existente entre unos autores «antiguos» y unos autores «modernos», una distinción que perduraría al menos hasta el siglo XVIII hasta que fue sustituida, con Madame de Staël, por la oposición análoga entre «clásicos» y «románticos».

Y son precisamente los humanistas del Renacimiento quienes empiezan a periodizar las artes en fases sucesivas, normalmente con un alto carácter valorativo. Recordemos, por ejemplo, la forma en que Vasari dividía las etapas del arte renacentista en una «infancia» correspondiente al siglo XIV, una «juventud» que concluye hacia 1500 y una «madurez» que se corresponde con la «edad de oro» del pontificado de León X. Con esto no hacía sino trasladar a su presente histórico las fases que los humanistas solían emplear para periodizar la literatura clásica grecolatina según la ordenación ascenso-esplendor-decadencia, un esquema que, identificando en unas ocasiones la fase de esplendor con el concepto de clasicismo (como en el caso francés) o asociándolo en otras ocasiones con la noción de edad o siglo de oro (como en el caso español), ha tenido en la historia literaria una productividad asombrosa que llega hasta nuestros días. Es Vasari también el responsable de haber introducido un concepto periodológico que haría fortuna: el Renacimiento. A partir de ahí, las historias de la literatura y de otras artes se multiplican (muy especialmente en los siglos XVIII y XIX) y, por consiguiente, también proliferan los conceptos periodológicos, muchas veces en pugna unos con otros.

También comienza, en el siglo XIX, una reflexión sobre la propia historia literaria que cristalizará en las teorías de la historia literaria del siglo XX. Por lo que atañe al problema teórico que aquí nos ocupa, interesa destacar la distinción que introduce Desiré Nisard hacia 1844 entre una *histoire littéraire* («historia literaria») y una *histoire de la littérature* («historia de la literatura»). Así explica esta oposición Leonardo Romero Tobar (2004, pp. 82-83):

Al situar el texto junto a otros textos o en relación con las variadas circunstancias que lo han rodeado en su escritura y en su difusión, el historiador de la literatura intenta explicar las relaciones de causalidad, oposición, contigüidad o simbolización que los resaltan a todos, al texto estudiado y a los otros elementos que lo circundan. Cuando se indaga el funcionamiento de estas relaciones en el ámbito de los códigos de significación social, el trabajo resultante es la respetable *histoire littéraire*, tan atractiva para el conocimiento de las «instituciones» y de la circulación de la «energía social». Pero si el núcleo de la investigación se circunscribe en ese territorio autónomo que es la estricta escritura literaria, nos encontramos ante la esforzada construcción de la *histoire de la littérature*, con todo el atractivo que tiene el navegar en la corriente autónoma del arte.

Apelando a la clásica oposición entre aquellas visiones que conciben la obra literaria como documento y aquellas que la entienden más bien como monumento, podemos decir que, en el sentido que le otorga Nisard a estas expresiones, la historia literaria es ante todo una historia de documentos sociales o históricos, mientras que la historia de la literatura sería más bien una historia de monumentos, una historia de obras maestras. Creemos que no se ha llamado suficiente la atención sobre el hecho de que esta última noción de la historia de la literatura como historia inmanente de las obras maestras hace equivaler prácticamente la historia de la literatura con el canon literario (y, por consiguiente, en el terreno especulativo, hace equivaler la formulación de una teoría de la historia literaria con la formulación de una teoría del canon literario).

En el seno de esta especulación teórica sobre los fundamentos de la historia literaria, el interés por la periodización es algo que surge principalmente en la *Literaturwissenschaft* alemana de principios del siglo XX. Quizá el primer ensayo sistemático sobre periodología literaria que alcanzó influencia internacional fue «El principio de los periodos en la ciencia literaria», artículo escrito por Herbert Cysarz en 1930 y recogido en Ermatinger (1946, pp. 93-135). Cysarz, aunque rechaza la idea tradicional de la historia literaria como provincia de la historia universal porque cree en la autonomía de la literatura («un reino de por sí, con su propia constitución y su propia moneda»), trata los grandes períodos de la historia literaria como unidades homogéneas («ciclos unitarios») y genéricas al resto de las «ciencias del espíritu», dotándolos así de un fuerte componente metafísico: los define como «fusiones orgánicas» de diferentes elementos destinadas a formar «asociaciones de esencia y de destino» (Cysarz *apud* Ermatinger, 1946, p. 110ss).

Pero la formulación canónica del problema de la historia literaria, originada precisamente como reacción a la periodología propuesta por Cysarz y los críticos alemanes, nos la ofrece René Wellek en un conocido artículo publicado en 1941, «Periods and Movements in Literary History» (recogido en Wellek, 1983, pp. 37-49), que sistematiza algunos temas que ya había tratado en textos de los años 30 dentro del contexto del Círculo Lingüístico de Praga. En este artículo Wellek parte del análisis de ciertas historias de la literatura inglesa, en las que constata que los criterios periodológicos adoptados son siempre de carácter político o social. Es el caso de rótulos como «literatura isabelina» o «literatura victoriana», que siguen copando los manuales de literatura inglesa del presente. Pero Wellek argumenta que esta clase de periodizaciones son completamente insatisfactorias para organizar y clasificar las obras literarias, puesto que el desarrollo literario no tiene por qué coincidir con el desarrollo político o social. Naturalmente, esta tesis descansa sobre el presupuesto, típico de los métodos formales de crítica literaria que se van imponiendo durante el siglo XX, de que la literatura y, por lo tanto, su historia, tiene una cierta inmanencia que la desconecta de sus condicionantes sociopolíticos: «la literatura posee su propio desarrollo autónomo, irreducible a cualquier otra actividad o incluso a una suma de todas estas actividades. De otro modo dejaría de ser literatura y perdería su *raison d'être*» (Wellek, 1983, p. 41).

Así pues, frente a la historia literaria tradicional, levantada sobre criterios extrínsecos a la literatura (principalmente criterios de orden político), Wellek propone una historia de la literatura construida según criterios «puramente literarios». En cierto modo, late en el fondo de esta propuesta el viejo ideal formalista de Wölfflin de escribir una historia del arte sin nombres propios. Para su programa de construcción de una historia inmanente de la literatura, Wellek propone una definición del término «período» como «tramo temporal dominado por un sistema de normas literarias, cuya introducción, despliegue, diversificación, integración y desaparición pueden trazarse» (Wellek, 1983, p. 47). Esta definición parece aportar el criterio «puramente literario» de periodización al que se aludía antes: en efecto, la solución al problema de la historia literaria que propone Wellek consiste en historiar la literatura de acuerdo con la «evolución» de los esquemas de valores o normas que rigen cada período. Sin embargo, este criterio encierra una dificultad evidente que no se le escapa al propio Wellek y es que esos esquemas de valores o normas ya son, ellos mismos, productos de la historia: «existe, hemos de admitir, un círculo lógico en el hecho de que el proceso histórico tenga que ser juzgado conforme a valores, mientras que la escala de valores se deriva a su vez de la historia» (Wellek, 1983, p. 46).

Pero Wellek no profundiza en el problema de este círculo lógico que insta a su propuesta. Se limita a afirmar que resulta inevitable aceptarlo si no se quiere recaer, por un lado, en un nominalismo extremo al estilo de Croce (que niega la existencia de períodos históricos como algo más que meras convenciones) o, por otro lado, en una historia literaria positivista enteramente dependiente de factores extraliterarios (que identifica los períodos literarios con los políticos o sociales). Por ello, aunque la formulación del problema por parte de Wellek sea en cierto modo brillante, su propuesta resulta bastante insatisfactoria por las dificultades que entraña llevarla a la práctica. Es significativo, en este sentido, que Wellek, varias décadas después, en un artículo publicado en 1973, *The Fall of Literary History* (recogido en Wellek, 1983, pp. 245-260), realizara un balance muy negativo de los intentos que se habían dado en la dirección que él mismo había propuesto décadas antes. La llamada «nueva historia literaria» que empezaba a tomar forma en esa época no era, para él, nada más que una vuelta a la vieja historia literaria. Y, en una sorprendente recapitulación derrotista de su propia carrera académica, concluía: «Croce y Ker están en lo cierto. No hay ni progreso, ni desarrollo, ni historia del arte a excepción de la historia de los escritores, las instituciones y las técnicas. Esto viene a ser, al menos para mí, el fin de una ilusión, el ocaso de la historia literaria» (Wellek, 1983, p. 260).

Aunque el tono apocalíptico de Wellek en este diagnóstico final resulta considerablemente exagerado, es cierto que existe entre los críticos actuales una sensación generalizada de fracaso a propósito de las pretensiones de la «nueva historia literaria». Así, entre nosotros, Luis Beltrán Almería (2005, p. 10) sentencia que «la nueva historia literaria es, hoy por hoy, más un mito que una realidad». Por ello, y al tiempo que las tendencias posmodernas o posestructuralistas se iban haciendo dominantes en el ámbito de la teoría, se ha registrado en la historia literaria de los últimos años una deliberada vuelta a la vieja historia literaria, de signo culturalista y contextualista. No se trata solo, naturalmente, de una vuelta al historicismo decimonónico, sino de una revisión en clave foucaultiana de ese historicismo, centrado esta vez en poner al descubierto los compromisos políticos e ideológicos (generalmente de carácter nacionalista) de la construcción de la historia literaria moderna, como podemos ver en las contribuciones de Linda Hutcheon y Mario J. Valdés (2002). Esta labor suele ir acompañada de intentos por elaborar historias literarias alternativas que recuperen manifestaciones culturales propias de minorías raciales y sexuales que, según se dice, no han tenido la debida representación en la historia literaria canónica.

Este marco teórico concerniente a la teoría de la historia literaria y a la periodología literaria que vamos a emplear en el presente trabajo debe ser contextualizado a su vez

en un marco pedagógico. En este sentido, hay que citar los estudios realizados por Gabriel Núñez Ruiz (1994; 2004), que constituyen un repaso histórico de la constitución e institucionalización en España de la materia de historia de la literatura española en las enseñanzas medias. Núñez Ruiz destaca precisamente que este proceso, que supone la sustitución de la enseñanza tradicional de nociones generales de poética y de retórica por un repaso historicista por la literatura española desde sus orígenes, está mediado inevitablemente por las ideas predominantes en el momento en que se produce, aproximadamente a mediados del siglo XIX. En efecto, la introducción de la perspectiva historicista en detrimento de la enseñanza de poética y retórica, percibida como algo dieciochesco y obsoleto, responde al predominio de las tesis positivistas que sostenían, para decirlo con Kayser (1970, p. 28), que «la ciencia de la literatura y la historia de la literatura eran una sola cosa».

No es exagerado afirmar que la investigación pedagógica sobre historia de la literatura en ESO y bachillerato que se ha producido en las últimas décadas ha sido en gran medida un intento por reaccionar contra los presupuestos positivistas e historicistas que están en los orígenes mismos del planteamiento de la asignatura. Abundan en esta dirección las propuestas y los estudios sobre la introducción de métodos innovadores que rompan con el paradigma de la exposición historicista: la escritura creativa (Delmiro Coto, 2002), la aplicación de las teorías de la recepción literaria (Cruz Calvo, 2010), el uso de las nuevas tecnologías (Escandell Montiel, 2020), etc. El asunto de la periodización de los contenidos de la historia de la literatura, en cambio, es algo que ha recibido mucha menos atención por parte de los investigadores de la educación. Un caso notable entre nosotros es el de Pardo de Neyra (2010), cuya contribución está muy específicamente centrada en el concepto de generación literaria y apenas trata otros conceptos periodológicos, pero que aboga por una introducción progresiva del comparatismo en la enseñanza literaria que nosotros también vamos a proponer en el presente trabajo.

§3. Objetivos

Como ya se ha adelantado, los objetivos principales que persigue este trabajo son fundamentalmente de dos tipos. Por un lado, nos proponemos evitar todos los aspectos negativos que acarrea la compartimentación rígida de la historia literaria según criterios extraliterarios. Ya hemos mencionado la persistente sensación de arbitrariedad que hemos constatado en los alumnos cuando se trata de distinguir diferentes períodos,

etapas, generaciones, escuelas o movimientos en la historia de la literatura española. Creemos que una reflexión sobre los conceptos periodológicos que se aplican en la enseñanza literaria puede contribuir significativamente a disipar las dificultades y confusiones que suelen derivarse de la enseñanza literaria que se practica convencionalmente en nuestros institutos.

Si este objetivo tiene en cierto modo un carácter negativo, de desengaño de errores comunes, nuestro trabajo se guía también por objetivos más positivos, por propuestas concretas de acción. Como ya se ha dicho, y siguiendo a otros estudiosos de la cuestión que nos ocupa, se trata de introducir en la enseñanza historicista de la literatura que se realiza en ESO y bachillerato un cultivo cada vez mayor de aspectos que tienen que ver con la teoría y la crítica literaria y, especialmente, con la literatura comparada (en el sentido más amplio de la expresión, el que incluye manifestaciones que no son estrictamente literarias, como los estudios de intersemiótica y de intermedialidad). En efecto: ocurre que los periodos y las corrientes literarias no son casi nunca fenómenos circunscritos ni a una sola tradición literaria (la española en nuestro caso) ni a una sola manifestación estética (la literatura en nuestro caso). Parece que la problematización de los periodos literarios que aquí ensayamos exige de forma natural la introducción de ciertos principios del comparatismo literario sin los cuales la naturaleza y el alcance de estos periodos resultarían ininteligibles.

Los libros de texto y las programaciones docentes a menudo recogen los contenidos que estamos proponiendo mediante su inclusión en el contexto histórico y artístico que acompaña al periodo estudiado. Así, por ejemplo, es frecuente encontrar, en las páginas iniciales del tema dedicado al romanticismo español, alusiones a autores románticos alemanes, ingleses o franceses, así como menciones a obras pictóricas o musicales clasificadas también como románticas. Aunque esto constituye un importante asidero para el profesor que desea introducir la perspectiva comparatista en la periodización de la historia literaria que está enseñando a sus alumnos, parece sin embargo un acercamiento demasiado genérico y extrínseco al hecho literario como para resultar satisfactorio. Por ello, uno de nuestros objetivos consiste precisamente en tratar de rescatar el comparatismo de ese carácter preambular y accesorio que se le suele dar en los libros de texto para extender su importancia a la construcción de todo el tema, observando en cada caso cómo los diferentes autores y obras se relacionan con otros fenómenos literarios o artísticos de su entorno.

Estos dos tipos de objetivos conforman, en conjunto, el propósito de general por deshacernos de un paradigma de signo puramente historicista en el ámbito de la

enseñanza literaria. Porque, mientras que en el mundo académico parece que el historicismo decimonónico se ha convertido en una reliquia del pasado que ningún teórico, crítico o comparatista se atrevería a revivir, en los centros de enseñanza media el historicismo parece seguir siendo la columna vertebral de la enseñanza literaria. Se trata, en definitiva, de poner la asignatura de lengua y literatura de ESO y bachillerato a la altura de los tiempos y de tratar de incorporar en los institutos algunos de los métodos de investigación que llevan décadas empleándose con gran rendimiento en los estudios literarios. Esto no quiere decir, naturalmente, que haya que prescindir por completo del historicismo: la exposición histórico-cronológica de autores y obras es esencial y de ello trata precisamente la periodología que nos ocupa; pero se trata de enfocar ese devenir histórico desde una perspectiva no historicista, sino crítica y comparativa que nos aporte no solo un conocimiento histórico sobre los autores y las obras, sino todo un conocimiento comprensivo y global sobre el hecho literario.

§4. Metodología

Como ya se ha anunciado, nuestro estudio se va a circunscribir al curso en que hemos impartido clase a lo largo de las prácticas: segundo de bachillerato. Por lo tanto, los contenidos también se ceñirán a los propios de la enseñanza literaria de ese curso: la historia de la literatura española del siglo XX (hasta nuestros días). Así pues, el método de nuestro trabajo consistirá en recoger una pregunta o una dificultad que ha surgido en el aula, en la acción pedagógica del día a día, y realizar un análisis sobre ella. Más concretamente, analizaremos la forma en que esa cuestión es tratada en la legislación educativa vigente y en los libros de texto de lengua y literatura más usados en los centros de enseñanza. Finalmente, haremos una evaluación crítica de los resultados de nuestro análisis y realizaremos una propuesta de intervención en el aula.

Como podrá observarse, la metodología de investigación educativa que seguimos es de carácter cualitativo. Los enfoques que se han ensayado dentro de las investigaciones cualitativas son múltiples y varían mucho dependiendo de cada autor: la etología humana, la psicología, la etnografía holista, la antropología cognitiva, el interaccionismo simbólico, la sociolingüística, la investigación-acción, los métodos biográficos, la fenomenología hermenéutica, el estudio de casos, la teoría fundamentada, etc. Se puede decir, en cierto modo, que nuestro enfoque metodológico es también múltiple, que tiene muchas caras.

Por una parte, hemos partido de una investigación de cuño fenomenológico, tratando de analizar la experiencia en el aula de los alumnos a los que dábamos clase. Se trataba de percibir cuáles eran sus percepciones y dificultades a propósito de conceptos periodológicos tales como los de generación, década, siglo, etc. Y, sobre todo, describir las dificultades que podían suponer para los alumnos los diferentes cortes de la historia de la literatura española, en cuanto a la percepción de la continuidad o discontinuidad de períodos, generaciones o movimientos. Pero este punto de partida fenomenológico nos ha parecido insuficiente para aclarar las cuestiones que nos proponemos estudiar, de manera que el núcleo de nuestros análisis se ha guiado más bien por otro tipo de enfoques metodológicos.

En la presente investigación nos hemos inclinado por una metodología próxima a lo que se suele denominar «teoría fundamentada», apoyada en gran medida en el llamado interaccionismo simbólico. Se trata de una metodología impulsada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss en un libro de 1967 titulado *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Según explica Sandín Esteban (2003), la teoría fundamentada «puede describirse como una metodología general para el desarrollo de la teoría que se construye sobre una recogida y análisis de datos sistemáticos». Es, por tanto, una metodología que apuesta por extraer inductivamente de una serie de datos convenientemente recolectados algún tipo de teoría general que los incluya o explique satisfactoriamente. Lo característico de la teoría fundamentada es que no parte de ideas preconcebidas o de grandes teorías, sino que las induce de los materiales estudiados. Es esto precisamente lo que vamos a hacer aquí con los conceptos y esquemas periodológicos empleados en segundo de bachillerato para explicar la historia de la literatura española: no partir de ellos, como se suele hacer, sino recoger sistemáticamente todos los usos que se hacen de ellos y, a través de esos datos, tratar de diagnosticar cuáles son las teorías periodológicas globales que están actuando de forma implícita.

En palabras de Sandín Esteban (2003), «las estrategias de recogida de información presentes en la teoría fundamentada son similares a las utilizadas en otros métodos de investigación: entrevistas, observaciones, documentos variados, así como grabaciones audiovisuales». Ya hemos adelantado que en nuestro caso las muestras se van a tomar de esos «documentos variados»: más concretamente, de textos legales y de los libros de texto que se usan en bachillerato. Solo como punto de partida fenomenológico apelaremos a las observaciones sobre las cuestiones y dificultades suscitadas en el aula.

§5. Resultados

En el presente apartado vamos a concentrar la exposición de los resultados de nuestros análisis sobre el tratamiento que en segundo de bachillerato obtienen los períodos de la historia literaria. Nuestros análisis se han repartido en dos ámbitos: por una parte, hemos realizado un análisis de la legislación al respecto; por otro, hemos propuesto un análisis de varios libros de texto empleados habitualmente en los institutos.

Análisis de la legislación

Como es sabido, el currículo básico de la ESO y de bachillerato se establece en el Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre (publicado en el BOE número 3, del 3 de enero de 2015), que es el texto legal que aquí vamos a analizar. En él se estipula que en el primer ciclo de la ESO no haya todavía contenidos propios de la historia de la literatura. Para tercero de la ESO se hace referencia a una «aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro» (p. 364). Ya en cuarto de la ESO, se habla de una «aproximación a las obras más representativa de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días» (p. 370). Así pues, los contenidos de historia de la literatura española del currículo de la ESO quedan partidos en dos grandes bloques. Esta partición se mantiene y se matiza cuando llegamos al currículo de bachillerato, donde se profundizan los contenidos de la educación literaria ya vistos en la ESO. En efecto, para primero de bachillerato la legislación establece el «estudio de las obras más representativas de la literatura española desde la Edad Media hasta el siglo XIX» (p. 374), de forma que alarga sin justificación aparente esta primera división de la historia de la literatura española. Como es de esperar, la parte restante será materia de segundo de bachillerato: «estudio cronológico de las obras más representativas de la literatura española del siglo XX hasta nuestros días» (p. 378).

Lo primero que llama la atención de esta propuesta de periodización es la evidente desproporción que existe entre las dos mitades en las que se reparten los contenidos de la historia de la literatura española. Si suponemos que la literatura española medieval comienza en el siglo XIII, la educación literaria que se imparte en tercero de la ESO abarcará seis siglos (hasta el XVIII) y la que se imparte en primero de bachillerato abarcará siete (hasta el siglo XIX). Hay en esto una llamativa descompensación con los contenidos de cuarto de la ESO (cuya educación literaria abarca dos siglos, el XIX y el

XX, y los veinte años aproximadamente que se pretenden recoger con la expresión «hasta nuestros días») y con los de segundo de bachillerato (que se circunscriben al siglo XX y principios del XXI).

En ningún lugar de la legislación se ofrecen o se sugieren los posibles fundamentos de esta propuesta de periodización de la historia de la literatura española. Solo con reparar en la gran heterogeneidad de los conceptos periodológicos que se emplean (Edad Media, Siglo de Oro, siglo XIX) se puede advertir que probablemente no haya ninguna fundamentación explícita que sostenga esta periodización, como no sea la de ciertas convenciones manualísticas irreflexivamente asumidas por los redactores de la legislación. Es evidente, en cualquier caso, que toda periodización de la historia literaria, por ingenua que pueda parecer a primera vista, tiene algún tipo de fundamento teórico, aunque se halle solamente implícito. En este caso, que la legislación establezca el corte entre los siglos XVIII y XIX remite inequívocamente a la tradicional división de la historia de la literatura en un paradigma clásico y en un paradigma moderno.

Otro aspecto llamativo de la legislación sobre educación literaria es la ausencia de subdivisiones dentro de los periodos literarios aludidos que concreten con mayor precisión los contenidos de la materia. En otras asignaturas, sin embargo, abundan las subdivisiones y las especificaciones. Por ejemplo, en la optativa de literatura universal de segundo de bachillerato se enumeran con gran detalle las diferentes corrientes, escuelas y fases de la historia de la literatura que se deben enseñar: se mencionan el Clasicismo, el *Dolce Stil Nuovo*, el Romanticismo, las vanguardias, la crisis de 1914, etc. (p. 380). En otra asignatura de segundo de bachillerato, «Fundamentos del arte II», la periodización de la historia del arte es descrita con todo lujo de detalle, incluyendo ejemplos de autores y obras concretas: «Decoración y moda: Mariano Fortuny y Madrazo. El movimiento "Arts and Crafts", William Morris.» «Música: regionalismo eslavo. Danza: Tchaikovsky (*El lago de los cisnes*).» (p. 289). En la legislación sobre historia de la literatura española, aunque se alude en varias ocasiones a la noción de «movimiento literario» (p. 378, por ejemplo), no se especifica en ningún momento qué se entiende por tal idea ni se enumeran los diferentes «movimientos literarios». Desde luego, tampoco se cita ningún autor u obra concreta.

Todo esto hace que la legislación acerca de la manera de impartir la historia de la literatura española resulte considerablemente indeterminada y que en los centros educativos haya un margen bastante amplio para organizar los contenidos como se quiera, sin perjuicio de lo cual, como veremos, las periodizaciones tienden a converger casi siempre y muy especialmente en segundo de bachillerato, donde el temario se

encuentra enteramente determinado por los contenidos que se exigen para la realización de la prueba de acceso a la universidad. Sea como fuere, lo que queda claro en la ley es que se conserva la tradicional división general de la historia literaria entre un paradigma clásico y un paradigma moderno que viene a sustituir al primero hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX. Esta visión de la historia de la literatura, que a menudo pasa por evidente e incuestionable, es en realidad un producto muy reciente en la periodología literaria, tan reciente como el llamado paradigma moderno que viene a sancionar.

En efecto, fueron los románticos, primeros representantes de esa modernidad literaria que se abre entre el siglo XVIII y el XIX, quienes, con el fin de desmarcarse de la tradición clásica que venía dominando sin solución de continuidad la literatura occidental, pretendieron establecer un corte entre lo que ellos representaban y lo que representaba la literatura clásica. La obra de Schiller, *Sobre poesía ingenua y poesía sentimental* (1795), es con seguridad uno de los más acabados ejemplos de esta propuesta romántica por romper en dos la unidad de la tradición literaria occidental y por situarse a ellos mismos, los románticos cultivadores de la poesía sentimental, como representantes de la modernidad. Frente a ellos quedarían los «antiguos», cultivadores de la poesía ingenua y después identificados con los clásicos.

Es sabido que la tesis de Schiller no era propiamente un intento de periodización, porque en su obra no se entienden la poesía ingenua y la poesía sentimental como fases históricas sucesivas, sino más bien como diferentes modalidades que pueden dominar alternativamente en algunas épocas. Así, los románticos reivindicaron a autores que consideraban como «sentimentales», prerrománticos en cierto modo, pertenecientes sin embargo a épocas de preceptivas clasicistas que habían soslayado su genio: es el caso de Dante, Shakespeare, Cervantes. Del mismo modo, la «poesía ingenua» se seguía cultivando en época de Schiller y de los románticos, como en el llamado clasicismo de Weimar que el mismo Schiller conoció. A pesar de esto, la oposición fraguó rápidamente, entendiéndose como la división entre dos paradigmas históricos dentro de la historia literaria.

El currículo de enseñanza literaria que viene recogido en la legislación, por tanto, obedece a ciertas ideas periodológicas que están implícitas y cuya naturaleza y alcance no se llega a problematizar en ningún momento. Las subdivisiones más específicas dentro de esos grandes períodos generales no vienen indicadas por la legislación.

En el ámbito que a nosotros nos ocupa, porque es el curso en el que hemos desarrollado las prácticas, los contenidos vienen marcados por la prueba de acceso a la universidad.

En efecto, es el temario de la EVAU el que determina el temario de historia de la literatura española del siglo XX en segundo de bachillerato. Los temas son ocho: modernismo y generación del 98, novecentismo y vanguardias, poesía de la generación del 27, el teatro anterior a 1936, la novela de 1939 a 1975, el teatro de 1939 a 1975, la poesía de 1939 a 1975 y la novela de 1975 a nuestros días. A continuación vamos a tratar de desbrozar los presupuestos que hay en esta periodización a través del análisis de los libros de texto que se suelen emplear para exponerla y que consignamos en la bibliografía.

Análisis de libros de texto de segundo de bachillerato

El libro de texto de McGraw Hill presenta 7 temas de literatura: la unidad 8 (la literatura de principios del siglo XX), la unidad 9 (novecentismo y vanguardias), la unidad 10 (generación del 27), la unidad 11 (literatura de los años 40 y 50), la unidad 12 (literatura de 1960 a 1975), la unidad 13 (literatura española desde 1975) y la unidad 14 (literatura hispanoamericana en el siglo XX). Dejando de lado esta última unidad, que se sale del ámbito nacional que se suele tomar como referencia un ámbito más bien lingüístico, en este libro vemos que se respeta en gran medida las divisiones de la historia literaria que se corresponden con el temario de la prueba de acceso a la universidad. Para englobar el modernismo y la generación del 98 (junto con algunas otras tendencias realistas y el teatro de principios de siglo) se propone un concepto muy amplio y genérico, «la literatura de principios del siglo XX». Pero quizás lo más destacado de la propuesta periodológica recogida en este libro sea que los temas se organizan por criterios rigurosamente históricos, y no por géneros literarios. Las etapas históricas posteriores a la Guerra Civil no son dos (de 1939 a 1975 y de 1975 a nuestros días), sino tres (el primer período se parte en dos hacia 1960) y en cada una de estas tres etapas se aglutinan los tres géneros que se consideran: narrativa, lírica y poesía (en el único caso del novecentismo o generación del 14 también se contempla el ensayo).

El libro de texto de la editorial Casals contiene ocho temas de historia de la literatura que se corresponden casi totalmente con el temario de selectividad: tema 8 (modernismo y generación del 98), tema 9 (novecentismo y vanguardias), tema 10 (la generación del 27), tema 11 (el teatro anterior a 1939), tema 12 (la poesía posterior 1939), tema 13 (el teatro posterior a 1939), tema 14 (la novela y el ensayo posteriores a 1939) y tema 15 (literatura hispanoamericana del siglo XX y actual). Destacamos en este caso la inclusión del género ensayístico también a partir de 1939 y el tratamiento

en un solo tema de la narrativa posterior a 1939, que suele dividirse en dos en función del corte de 1975.

El libro de la editorial Oxford trae doce temas dedicados a la literatura, pero los tres primeros están consagrados a los siglos XVIII y XIX. La historia de la literatura española del siglo XX ocupa, por tanto, nueve temas en este libro: tema 12 (la lírica: simbolismo y modernismo), tema 13 (la lírica de vanguardia y la generación del 27), tema 14 (la novela antes de la Guerra Civil), tema 15 (el teatro hasta la Guerra Civil), tema 16 (la lírica desde la Guerra Civil), tema 17 (el teatro desde la Guerra Civil), tema 18 (la novela desde la Guerra Civil), tema 19 (la novela y el cuento hispanoamericanos) y tema 20 (el ensayo en el siglo XX). Como se puede ver, el criterio principal en este libro de texto es de nuevo el de los géneros, cruzado con el criterio de los períodos que toma como fecha clave la de la Guerra Civil. Un aspecto verdaderamente notable del libro de Oxford lo encontramos en la separación en dos temas que hace del modernismo (englobado dentro de la lírica anterior a la Guerra Civil) y de los integrantes de la generación del 98, pero, sobre todo, llama mucho la atención que Unamuno, Azorín, Baroja, etc., sean recogidos en el tema de narrativa previa a la Guerra Civil sin que en ningún momento se mencione siquiera el concepto periodológico de «generación del 98». Destaca también que haya un tema íntegro dedicado al ensayo español del siglo XX.

El libro de texto de la editorial SM, escrito en parte por José Manuel Blecua, presenta diez temas de literatura, de los cuales los dos primeros se consagran al siglo XIX. Los siete temas que nos interesan, por tanto, son: el tema 13 (poesía modernista), el tema 14 (generación del 98 y generación del 14), el tema 15 (vanguardias), el tema 16 (generación del 27, narrativa de vanguardia y teatro antes de 1936), el tema 17 (literatura de posguerra), el tema 18 (las décadas de los 50 y los 60), el tema 19 (de la década de los 70 a la actualidad) y el tema 20 (literatura hispanoamericana). En este caso observamos que el criterio de los géneros no ha sido tan respetado y se ha preferido apelar a criterios histórico-cronológicos, como las tradicionales generaciones (generación del 14 por novecentismo, se hace uso del concepto de generación del 36 dentro de la literatura de posguerra, etc.) e, incluso, al criterio de las décadas. Esto hace que algunos temas tengan toda la apariencia de un cajón de sastre (sobre todo el tema 16, en el que conviven conceptos periodológicos de lo más heterogéneos). En este libro advertimos también una separación entre modernismo (que tiene tema aparte) y generación del 98 (que sorprendentemente se junta con la generación del 14).

En cuanto al libro de texto de la editorial ANAYA, encontramos quince temas de literatura, cinco de los cuales están dedicados al siglo XVIII y al XIX. Diez son por tanto

los que exponen la literatura española del siglo XX: la unidad didáctica 6 (de principios del siglo XX hasta la Guerra Civil, 1), la unidad didáctica 7 (de principios del siglo XX hasta la Guerra Civil, 2), la unidad didáctica 8 (de principios del siglo XX hasta la Guerra Civil, 3), la unidad didáctica 9 (de principios del siglo XX hasta la Guerra Civil, 4), la unidad didáctica 10 (de la Guerra Civil a la democracia, 1), la unidad didáctica 11 (de la Guerra Civil a la democracia, 2), la unidad didáctica 12 (de la Guerra Civil a la democracia, 3), la unidad didáctica 13 (de la Guerra Civil a la democracia, 4) la unidad didáctica 14 (la literatura en los años de la democracia) y la unidad didáctica 15 (la literatura hispanoamericana en el siglo XX). Es manifiesto que la periodización literaria propuesta en el libro de ANAYA se desmarca muy notablemente de las convenciones que vamos observando hasta ahora: prescindiendo de géneros por completo, se toma como referencia la Guerra Civil y se expone sucesivamente la literatura previa y posterior a este acontecimiento histórico. Sin embargo, los temas se corresponden con bastante fidelidad a lo que hemos visto hasta ahora. Las cuatro unidades didácticas previas a la contienda se dedican al modernismo y generación del 98, a la generación del 27, al teatro y a la narrativa y ensayo. En este último tema conviven de nuevo novecentistas y noventayochistas. Los temas posteriores a la guerra también siguen el criterio genérico: narrativa (a la que se dedican dos temas), teatro y poesía (donde no se usa el concepto de generación del 36). Pero sin duda lo más destacable de este libro de texto es que, al inicio de cada tema, incluye un pequeño texto crítico sobre el concepto periodológico que se va a emplear en la unidad didáctica y se propone su lectura y comentario al alumno. De hecho, la problematización de estos conceptos se incorpora a la propia exposición, como cuando, a propósito de la generación del 98, se advierte que se va a emplear aunque «hoy no se admite tal denominación por parte de muchos críticos» (p. 149). Volveremos sobre esta cuestión, que es de máximo interés para nuestro trabajo.

Pasamos ahora al libro de la editorial Teide, que presenta doce unidades didácticas consagradas a la literatura española del siglo XX: la 1 (introducción general al siglo XX: modernismo y 98), la 2 (la literatura de principios del siglo XX, 1), la 3 (la literatura de principios de siglo, 2), la 4 (novecentismo y vanguardias), la 5 (la generación del 27, 1), la 6 (la generación del 27, 2), la 7 (la literatura de posguerra desde los años 40 a los 60, 1), la 8 (la literatura de posguerra de los años 40 a los 60, 2), la 9 (la literatura de posguerra de los años 40 a los 60, 3), la 10 (la literatura desde los años 60 hasta la actualidad, 1), la 11 (la literatura desde los años 60 hasta la actualidad, 2) y la 12 (la literatura hispanoamericana del siglo XX). Aquí de nuevo, aunque en menor medida, vemos que se prescinde de los géneros como criterio periodológico, aunque se toman

otras referencias temporales no directamente relacionadas con la Guerra Civil («principios del siglo XX»). Las tres unidades en las que se divide la posguerra siguen, como era de esperar, el criterio genérico: teatro, narrativa y poesía (en este último se emplea también el concepto de generación del 36). Es destacable que el corte tras la posguerra se coloque en algún momento de los años 60 («de los años 60 a la actualidad») y no necesariamente en 1975. Aunque no hay aquí reflexión explícita sobre el criterio periodológico seguido, también se advierte (p. 28) que el concepto de generación del 98 ha sido discutido e incluso negado.

En el libro de texto de la editorial Edelvives hallamos diez temas dedicados a la historia de la literatura. Los tres primeros de nuevo se consagran a los siglos XVIII y XIX. Los siete temas que nos interesan, por tanto, son: el 12 (introducción al siglo XX: del simbolismo a las vanguardias), el 13 (la novela y el ensayo anteriores a la Guerra Civil), el 14 (el teatro anterior a la Guerra Civil), el 15 (la generación del 27), el 16 (la lírica en la segunda mitad del siglo XX), el 17 (segunda mitad del XX: narrativa española e hispanoamericana) y el 18 (evolución y transformación del teatro). Esta propuesta de periodización resulta algo diferente de las que llevamos vistas: aunque predomina el criterio histórico-cronológico, tomando al principio como referencia la Guerra Civil, en los últimos temas, sin embargo, introduce un concepto amplísimo y muy inexacto («la segunda mitad del siglo XX») en que se incluyen manifestaciones literarias que en realidad son de la primera mitad (de los años 40 sobre todo). Este concepto deja de lado otros igualmente amplios y discutibles, como el de literatura de posguerra, pero a precio de introducir una confusión mucho mayor. Curiosamente, en el caso del teatro ya no se emplea esta denominación y se prefiere hablar en términos que ya no son estrictamente periodológicos («evolución y transformación del teatro»), aunque luego, en el interior del tema, el criterio seguido sea el de las décadas. También se sale de la pauta el que el ensayo y la literatura hispanoamericana del siglo XX sean incluidos junto con la narrativa de la segunda mitad del siglo.

Finalmente, por su interés histórico, vamos a hacer mención también a un texto que ya no se usa en los centros de enseñanza (está pensado para el extinto COU), pero que ha tenido una gran influencia en la configuración de la asignatura hasta el presente. Nos referimos al manual de *Literatura del siglo XX* que Vicente Tusón y Fernando Lázaro Carreter publicaron en la editorial ANAYA en 1989 (con sucesivas reediciones). El manual se divide en tres partes, de las cuales la última se dedica íntegramente a la literatura hispanoamericana. Las dos partes que se refieren a la literatura española se titulan «La Edad de Plata» y «De la guerra civil a nuestros días». El primer concepto periodológico ha caído en desuso en la organización de los manuales actuales, aunque

en algunos se siga mencionando en el cuerpo de la exposición. El segundo, en cambio, sigue plenamente presente en la historia literaria que se enseña en los institutos a día de hoy. De hecho, esta partición nos remite a una gran división de toda la literatura española en dos etapas que sigue presente: antes y después de la guerra civil (o, si se toma una fecha simbólica, antes y después de 1936 o 1939).

Tusón y Lázaro Carreter dividen la «Edad de Plata» en ocho temas: historia y literatura en la España del siglo XX, la literatura española a principios de siglo (modernismo y generación del 98), la novela española a principios de siglo, la poesía española a principios del siglo XX, el teatro español anterior a 1936, la generación del 14, del vanguardismo al grupo poético del 27 y poetas del 27. Señalamos, en primer lugar, que en este libro se dedica un capítulo inicial íntegramente al contexto histórico, social, político e ideológico en que se enmarcan los periodos literarios que se van a exponer. Todos los ejemplos que conocemos de libros de texto de ESO y bachillerato incluyen esta contextualización inicial, pero lo hacen muy brevemente al inicio de cada período, no de forma general al principio. Otro aspecto importante es que aquí encontramos el criterio histórico-cronológico cruzado con el criterio de los géneros literarios, porque se emplean conceptos como el de «principios del siglo XX», pero cada género recibe un tratamiento individualizado en esa etapa (aunque el caso del teatro es algo diferente, porque el criterio que se usa con él es de nuevo el de «anterior a 1936»). Otro aspecto destacable es que el novecentismo o generación del 14 recibe un trato individualizado, y las vanguardias se conjugan con la generación del 27, que aparece tratada detalladamente en dos temas distintos.

El otro gran período (de la Guerra Civil a nuestros días) comprende dos temas para la novela (de los años 40-50 y de los años 60 a los 90), uno para el teatro (posterior a 1936) y otro para la poesía (posterior a 1936). De nuevo, esto se corresponde prácticamente con la organización de los temas que actualmente se estudian en segundo de bachillerato para esta etapa, con la salvedad de que el corte en la historia de la novela se establece en 1975 y no en torno a 1960. A propósito de este corte, leemos en la página 161: «Con la muerte de Franco en 1975 se abrió la senda del cambio político en España. Pero el cambio en la novela se había producido antes con la aparición de algunas obras emblemáticas que ya hemos citado». En el manual de Tusón y Lázaro Carreter hay, por tanto, una cierta conciencia de que el desarrollo social o político y el desarrollo literario o artístico no tienen por qué coincidir.

De estos análisis podemos extraer una serie de conclusiones sobre la forma de periodización de la literatura española contemporánea en los libros de texto de bachillerato:

1. La constatación de que en las exposiciones históricas de la literatura española se produce invariablemente una tensión, no siempre bien resuelta, entre dos criterios distintos: el histórico-cronológico (décadas, generaciones, hitos sociales o políticos) y el genérico (novela, lírica, teatro y, en menor medida, ensayo). Aunque el criterio de los géneros literarios prácticamente desaparece en algunos manuales, como el de McGraw Hill o el de ANAYA, la tendencia mayoritaria consiste en cruzar ambos criterios. En cuanto al criterio histórico-cronológico, se mantiene mayoritariamente la división general producida por la Guerra Civil, de manera que la mayoría de los temas tienen el formato de una historia de los tres grandes géneros en cada una de esas dos etapas: la narrativa antes de la Guerra Civil (modernismo y generación del 98), poesía antes de la Guerra Civil (generación del 27), teatro antes de la Guerra Civil, la narrativa después de la Guerra Civil (con la cesura, por lo general, en 1975), la poesía después de la Guerra Civil y el teatro después de la Guerra Civil. Solo cuando uno de estos períodos ha quedado recogido satisfactoriamente por algún concepto periodológico más o menos aceptado de forma unánime (como el de generación del 27 para la poesía anterior a la Guerra Civil) se prescinde de este tipo de denominaciones, aunque no siempre. Una posición más ambigua ocupa en este esquema periodológico el tema correspondiente a las vanguardias y al novecentismo, que casi siempre aparecen englobadas en otras etapas («principios del siglo XX», «literatura anterior a la Guerra Civil») o en conjunción con otras generaciones (la del 27 y, menos frecuentemente, la del 98). Por lo general, se entiende que el concepto de novecentismo equivale al de generación del 14, sin hacer distinciones significativas entre ellos.

2. La inclusión en todos los casos de una contextualización inicial de carácter histórico, social y político-ideológico, con frecuencia al inicio de cada tema, lo que nos remite a una concepción claramente culturalista e historicista de la historia literaria. Esto contrasta con la ausencia que observamos en todos los libros de textos, salvo en el de ANAYA, de una mínima contextualización periodológica: por lo general, se alude a los sucesos históricos que contextualizan a la generación del 98 (regeneracionismo, desastre del 98, decadencia de España, etc.), pero muy raramente se alude a la contextualización de la misma idea de generación del 98, con lo discutida que ha sido en el ámbito académico de las últimas décadas. A lo sumo, se menciona en algún caso que fue un término propuesto por Azorín, pero no se profundiza lo más mínimo en su naturaleza como concepto periodológico ni tampoco en su relación con otros contextos

relacionados, como su conocida (y controvertida) oposición al concepto de modernismo literario. Sin perjuicio de esto, a menudo la generación del 98 aparece en el mismo tema que el modernismo, sin explicar esta convivencia o yuxtaponiéndola en algunos casos concretos, como las dos etapas de la trayectoria de Antonio Machado. En cualquier caso, el contexto histórico y sociopolítico que se expone en cada caso tampoco parece estar muy fundamentado y persiste la sensación de arbitrariedad que señalaba Peter Bürger (1985, p. 199) en estos apartados contextuales: «often it is hard to know how the author has chosen his historical material. To put it in other terms, the guiding principle of the historical account is not transparent».

3. La tripartición casi unánime del periodo franquista en tres décadas o generaciones: la de la inmediata posguerra (Cela, Delibes, Torrente Ballester en narrativa; la poesía desarraigada de Dámaso Alonso o los representantes de la llamada generación del 36 en lírica), la de los años 50 (Goytisolo, Martín Gaité o Sánchez Ferlosio en narrativa; la poesía social de Blas de Otero o Celaya en lírica) y la de los «experimentalistas» (Marsé o Martín Santos en narrativa; Gil de Biedma, Barral, Valente y la generación del 50 en lírica; la última etapa de Buero Vallejo en el drama). La llamada generación del 68, que equivaldría a la de los novísimos en poesía, queda de esta forma en una especie de terreno de nadie, como etapa de transición entre el periodo franquista y el democrático, confundida entre el experimentalismo de los 60 y la vuelta a las formas convencionales de los 70.

Estas conclusiones a las que llegamos a partir del análisis de los libros de texto más usados en ESO y bachillerato nos dan una idea de cuáles son las líneas maestras por las que se mueve la historia literaria y la periodología que se emplea en los institutos españoles del presente. Pero estas conclusiones hay que enfrentarlas con los problemas críticos que se vienen debatiendo en el ámbito académico desde hace tiempo. Se trata de ver el grado de adecuación y de corrección que mantiene esta periodización seguida en los institutos con las propuestas periodológicas hechas hasta ahora por la crítica especializada.

§6. Discusión de los resultados

El binomio modernismo/generación del 98 ha sido uno de los problemas de periodización más discutidos dentro de la historia de la literatura española de las últimas décadas, hasta el punto de que prácticamente nadie mantiene ya esa distinción

tradicional en el ámbito de la discusión académica. Sin embargo, observamos que en prácticamente todos los manuales y en los temarios de selectividad el modernismo y la generación del 98 siguen siendo empleados como conceptos periodológicos, a menudo para empezar la historia de la literatura española del siglo XX.

El concepto de generación del 98 tiene una historia bien conocida que ha reconstruido, entre otros, Edward Inman Fox (1992): ya en 1899 existía en la prensa española la conciencia de que un grupo de jóvenes escritores se había incorporado al ruedo literario; Azorín perfila los rasgos comunes y los integrantes del grupo en artículos que van desde 1905 a 1913 (cuando pone en circulación el concepto); Ortega ya se había referido a ellos como «generación del desastre» y también como «la juventud del 98»; Emilia Pardo Bazán también los reconoce como unidad generacional, pero los denomina «modernistas». En ese momento no existe la percepción de una diferencia significativa entre modernistas y noventayochistas, a quienes se tiende a confundir. Ricardo Gullón (1969, p. 13) recoge la costumbre que había en la época de referirse a Unamuno como «el tío modernista», para disgusto del escritor bilbaíno. En realidad, la «invención del 98» como un grupo generacional más o menos cerrado y reconocible, y netamente diferenciado ya del modernismo, es algo que empieza a producirse en los años 30 a raíz de dos publicaciones importantes: el libro del hispanista alemán Hans Jeschke *La generación de 1898 (Ensayo de una determinación de su esencia)* y, sobre todo, el artículo de Pedro Salinas «El concepto de generación literaria aplicado a la del 98» (ambos de 1934).

En este último texto Pedro Salinas utilizaba la idea de generación literaria que había construido el crítico alemán Julius Petersen basándose en siete rasgos generales: proximidad de fecha de nacimiento, comunidad de formación, relaciones personales, circunstancias vitales semejantes, existencia de un caudillaje, anquilosamiento de la generación anterior y un lenguaje generacional. Salinas constataba la presencia de todos estos rasgos en el caso de los hombres del 98, lo que a su juicio autorizaba la denominación de generación literaria en el sentido de Petersen. Pero, en el momento de determinar el último de los rasgos («lenguaje generacional»), Salinas apeló al modernismo como elemento aglutinador de todos estos autores. Será en otro artículo de 1938 («El problema del modernismo en España, o un conflicto entre dos espíritus») donde Salinas termine de dar forma a la oposición entre el modernismo, movimiento estético más propio del continente americano, y la generación del 98, grupo generacional español más preocupado por problemas morales, políticos y espirituales. Las tesis de Pedro Salinas serían recogidas por Guillermo Díaz-Plaja en *Modernismo*

frente a *Noventa y Ocho* (1951) y de ahí pasarían a convertirse en la convención histórica y manualística que hoy seguimos aprendiendo y enseñando en los institutos.

La reacción a este proceso de institucionalización de los conceptos de modernismo y de generación del 98 vendría encabezada en los años 60 por Ricardo Gullón, para quien la «invención del 98» constituye «el suceso más perturbador y regresivo de cuantos afligieron a nuestra crítica en el presente siglo» (Gullón, 1969, p. 7). El ataque de Gullón al concepto de generación del 98 ha obtenido un eco extraordinario entre los estudiosos de la cuestión, que tienden mayoritariamente a rechazar el concepto y a preferir la denominación de modernismo en su sentido más amplio, epocal. En efecto, la categoría de generación del 98 es, como mínimo, problemática desde el momento mismo en que constatamos que muchos de sus más conocidos representantes (Unamuno, Baroja, el propio Azorín más adelante) rechazaron explícitamente la existencia de tal generación en una serie de declaraciones que ha recogido Pedro Pascual Martínez (1998, p. 347), quien concluye que «de la generación del 98 se ha hecho un mito construido sobre un pedestal de arena mojada».

Sin embargo, a nuestro juicio, el problema no es tanto la misma construcción del concepto periodológico de generación del 98, que a pesar de las críticas sigue funcionando en todos los manuales y libros de texto, sino más bien su oposición al concepto de modernismo. Y no porque no sean propiamente conceptos disyuntos, cosa que ya supo ver Salinas en sus artículos seminales de los años 30, sino porque son, sobre todo, conceptos pertenecientes a categorías heterogéneas, tallados a escalas diferentes. Por eso creemos que fue Dámaso Alonso (1969, p. 85) quien mejor resumió la situación:

Modernismo y generación del 98 son conceptos heterogéneos; no pueden compararse, ni tampoco coyundarse en uno más general común a los dos. Modernismo es ante todo una técnica; la posición del 98 —digámoslo en alemán para más claridad— es una *Weltanschauung*.

Si empleáramos la terminología de Braudel que Claudio Guillén trasladó al ámbito de la literatura comparada y de la historia literaria, podríamos decir que el de modernismo es un concepto de *longue durée* (que a veces se extiende, cuando se interpreta en sentido epocal, aproximadamente desde 1880 hasta 1930), mientras que el de generación del 98 es un concepto de *courte* o *moyen durée* (que habría que circunscribir a los quince años prescritos por la teoría de las generaciones de Ortega-Marías). El carácter más abarcador de la categoría de modernismo, que en cierto modo podría englobar a los autores noventayochistas, es lo que hace que la mayoría de críticos prefieran su uso al

de generación del 98, que además crea una artificiosa sensación de corte profundo entre los escritores españoles e hispanoamericanos de la época.

Y sin perjuicio de todo esto, hemos constatado que en los libros de texto y en el temario de la EVAU modernismo y generación del 98 conviven por lo general en el primer tema de la literatura española del siglo XX (dejando de lado la evidente continuidad de los noventayochistas con la narrativa de la segunda mitad del XIX), diferenciados por sus características (que siguen siendo organizadas según polaridades como belleza/verdad, superficie/profundidad), aunque con puntos de contacto (por ejemplo, con autores que, como Antonio Machado, habrían tenido tanto una etapa modernista como una etapa noventayochista). Así pues, la convención manualística que fraguó a partir de los años 50 con las ideas de Salinas y Díaz-Plaja sigue prácticamente intacta en la historia de la literatura española que enseñamos en los institutos actualmente, ignorando otras vertientes y otras conceptualizaciones del período como las de Federico de Onís (1952) o Juan Ramón Jiménez (1962), por citar solo algunos de los ejemplos más tempranos de autores que no opusieron modernismo a generación del 98 y que entendieron, además, que el modernismo era un periodo mucho más amplio y complejo de lo que se suele enseñar. Que no hay, en definitiva, y como ha subrayado más recientemente Richard Cardwell (1977), un solo modernismo, sino múltiples modernismos que tienden a confundirse.

En cualquier caso, y como veremos con los demás conceptos periodológicos usados habitualmente para organizar la historia de la literatura española del siglo XX, el problema de la generación del 98 es en realidad el problema de aplicar el método generacional a la historia literaria. Al respecto se ha pronunciado José Carlos Mainer (1979, p. 4) con gran acierto:

La crisis del concepto «generación del 98» fue desde entonces la propia crisis de la idea de «generación» como fórmula de periodización literaria. Resulta difícil, en efecto, aplicar un marbete procedente de la sociología a la dinámica de las formas literarias, ya que si, en cierta medida, podía explicar satisfactoriamente un momento inicial —de enfrentamiento con formas caducas de expresión, de fraternidad juvenil, de conciencia común de unos dilemas—, era muy problemático que pudiera abarcar la totalidad de experiencias artísticas muy diferenciadas a lo largo de una extensa trayectoria temporal.

Y, sin embargo, a pesar de las dificultades intrínsecas que esta aplicación del concepto de generación en la literatura parece acarrear, el resto de generaciones literarias en que

se suele dividir la historia de la literatura española contemporánea no han resultado tan polémicas como la del 98, aunque en la mayoría de los casos, como veremos a continuación, se les puedan presentar casi idénticas objeciones.

Como es sabido, el concepto de «generación del 14» fue puesto en circulación por el pedagogo institucionista Lorenzo Luzuriaga en 1947, dentro de una reseña para la revista argentina *Realidad* de las *Obras completas* de Ortega y Gasset (la generación del 14 también ha sido llamada, por la importancia que tuvo en ella el filósofo madrileño, la generación de Ortega). El concepto se ha institucionalizado desde entonces y apenas ha sido cuestionado por los historiadores y por los críticos literarios que se han ocupado de él. Manuel Menéndez Alzamora, por ejemplo, asume plenamente la denominación a pesar de los reparos que pone al mismo concepto de generación:

La propia idea de generación es un producto clásico de la mentalidad del siglo XIX, herencia de las primeras generaciones de sociólogos positivistas afanadas en interpretar con racionalidad biológica los cambios, los giros, las oleadas que el tiempo deslizaba en la manera de interpretar la realidad. (...) La idea de generación no la traemos aquí como refutación de la validez de las herramientas del análisis social, ni como expresión de la nostalgia por una forma perdida de nombrar las cosas. La rescatamos como testimonio de un tiempo, como forma para interpretar con lejanía metafórica una experiencia de coincidencias colectivas. (Menéndez Alzamora, 2009 pp. 3-4).

Es significativo, por lo demás, que la monografía de Menéndez Alzamora sobre la generación del 14, tal vez la mejor y más exhaustiva de las que se han escrito recientemente sobre el tema, lleve el subtítulo de *Una aventura intelectual*. Y es que, en efecto, más que una generación propiamente literaria, la generación del 14 es presentada a menudo como una generación filosófica o intelectual, razón por la que el género que predomina entre sus representantes es el ensayo. No solo no se trata de un concepto específico de la historia literaria, sino que, según algunos especialistas, tampoco puede entenderse como un concepto específico de la historia española. Así, por ejemplo, Robert Wohl extiende el concepto de generación del 14 a todo el ámbito europeo marcado por el impacto de la Primera Guerra Mundial, porque «the idea of the generation of 1914 came to imply a unity of experience, feeling, and fate that transcended national borders» (Wohl, 1979, p. 3).

Por otra parte, la idea de generación del 14 se hace equivaler normalmente a la idea de novecentismo, un concepto acuñado por su principal representante, Eugenio D'Ors, en

1906 para hacer referencia a la superación del modernismo y, en general, a las estéticas que eran percibidas como decimonónicas. Pero, como es sabido, el término que acuña Eugenio D'Ors es el de *noucentisme*, un término catalán que hace referencia, al menos en sus inicios, a un movimiento (tampoco específicamente literario, sino cultural en general) que tiene un indudable sabor regionalista. Así pues, con el binomio novecentismo/generación del 14 ocurre lo mismo, aunque a la inversa, de lo que veíamos a propósito del par modernismo/generación del 98. Si el modernismo era el movimiento internacional (cosmopolita, en palabras de Salinas) que englobaba al 98 como fenómeno local (concentrativo, según Salinas), en este caso es el concepto de generación del 14 el que se entiende como movimiento internacional (parangonable a nivel europeo con el de «generación perdida», según Wohl) que comprendería en cierto modo el novecentismo como fenómeno más característicamente catalán.

Sea como fuere, lo cierto es que la generación del 14 o el novecentismo ocupan un puesto algo ambiguo en las periodizaciones de la historia literaria que se enseñan en nuestros institutos. Es percibido, siguiendo la tesis de Díaz-Plaja, como una especie de tierra de nadie que se abre entre la generación del 98 (o el modernismo) y la generación del 27 (o las vanguardias). Como no es ninguna de las dos cosas, porque reacciona contra el modernismo, pero no es aún plenamente vanguardista, se tiende a ver como una especie de periodo de transición entre dos hitos más importantes por sus logros literarios de conjunto. Esto ha ocasionado que algunos autores hayan tratado de reducir el novecentismo a alguna de las generaciones colindantes. Vicente Cacho Viu (1985), por ejemplo, se refiere a los representantes de la generación del 14 como los «*teenagers* del desastre», subrayando su parentesco con los noventayochistas. Ricardo Senabre (1964) también entiende el novecentismo como «desarrollo o despliegue natural de las formas noventayochistas». Por otra parte, también hemos visto que existe la tendencia (aunque sea más bien minoritaria) de agrupar el novecentismo en el mismo tema de las vanguardias, como precedente de ellas, cosa que hemos visto en el libro de texto de la editorial Teide, por ejemplo.

El tema de las vanguardias históricas en España aparece invariablemente unido al que es quizá el concepto más asentado en la historia literaria española del siglo XX: la generación del 27. Aunque en la época ya había cierta consciencia, por parte de los integrantes del grupo, de que constituían una nueva generación literaria, percepción que fue fraguando en sucesivas antologías (especialmente con la más célebre de ellas, la de Gerardo Diego), la conceptualización teórica de la generación del 27 es obra de Dámaso Alonso, quien así la reconoció en un artículo de 1948, «Una generación poética (1920-1936)» (recogido luego en Alonso, 1969). Dámaso Alonso daba así un formato

teórico a un término que realmente ya se había empleado unos pocos años antes: la primera aparición del sintagma «generación del 1927» se debe a Juan Chabás, que la emplea en su *Nueva historia manual de la literatura española* (1944). Es, por tanto, de nuevo, un integrante del mismo grupo o generación quien realiza la conceptualización, pero esta vez la hace en un momento en que la estética propia del 27 ya había finalizado o evolucionado por derroteros muy distintos. A pesar de que hay cierta discusión sobre el uso del término generación (hay quienes prefieren la denominación de grupo) y sobre la elección de la fecha (hay quienes prefieren la elección, como fecha simbólica, de 1925), durante los años 50 la conceptualización de la generación del 27 cristaliza y se difunde tal y como ha llegado a nosotros. José Francisco Cirre en su libro de 1950 *Forma y espíritu de una lírica española (1920-1935)* referencia ya una «generación lírica de 1920» que habría llegado a su apogeo hacia 1925; Ricardo Gullón, quien denunciaría la impropiedad del concepto de generación del 98, suscribe sin embargo el uso del concepto de generación de 1925 en un artículo de 1953 («La generación poética de 1925», recogido luego en Gullón, 1969); lo mismo hacen José Luis Cano en 1955 y otro representante del grupo, Luis Cernuda, en 1957. Finalmente, Ángel Valbuena Prat introduce el término en su *Historia de la literatura española* (1957) y a partir de ahí casi todas las historias y manuales de literatura española empiezan a recogerlo.

La preferencia que en estos primeros momentos se constata hacia la fecha de 1925 es bastante significativa, porque tiende a desligar a la generación del acontecimiento que se supone que la une como tal generación: el homenaje a Góngora de 1927 en el Ateneo de Sevilla. Esto parece en consonancia con la tesis que ha defendido en los últimos años Manuel Bernal Romero (2011), según la cual la influencia de Góngora en los poetas del 27 fue muy escasa y la promoción del poeta cordobés y de su homenaje respondió en realidad a un impulso autopropagandístico que llevó a cabo fundamentalmente Gerardo Diego. Sea como fuere, este tipo de revisiones críticas de las asunciones convencionales sobre la generación del 27 no llegan realmente a poner en duda la existencia y la conceptualización de la generación o del grupo que nos ocupa. El episodio traumático de la guerra, que disolvió en gran medida la generación, sirve además como una especie de cesura natural para recortar los límites cronológicos del grupo. Por lo demás, la calidad literaria y la gran influencia cultural de sus integrantes han hecho probablemente que la generación del 27 se consolide ampliamente como un concepto ya inamovible de la historia literaria española contemporánea. Tampoco su relación con el concepto mucho más amplio de vanguardia literaria obstaculiza el reconocimiento de esta generación (Díez de Revenga, 1987).

Que la Guerra Civil constituye en España un hiato dentro de todos los géneros literarios parece algo generalmente aceptado: Domingo Ynduráin (1980, p. 318), por ejemplo, habla de un «corte muy profundo» a propósito de la narrativa. Conviene recordar de todas formas que también ha habido críticos que, como José Carlos Mainer (1994, p. 109), han negado con buenas razones que «la contienda de 1936 sea mojón de un nuevo período cultural». Mainer apela, entre otras cosas, a los modelos de la generación del 27 en la lírica y de la generación del 98 en la narrativa, así como al magisterio de Ortega y de sus discípulos en el terreno filosófico, para subrayar la continuidad entre las dos etapas, porque la cultura de posguerra no podría entenderse de ningún modo sin tener en cuenta el legado de la llamada edad de plata de la literatura española. Y lo cierto es que hay algunos géneros literarios cuya trayectoria después de la guerra bien podría refrendar esta tesis. En el caso del género dramático, se suele considerar que el teatro de posguerra no comienza propiamente hasta 1949, con *Historia de una escalera* de Buero Vallejo. Esto hace que toda una década de producción teatral (1939-1949) tenga que ser vista como una prolongación del teatro burgués deshumanizado del periodo prebélico y que una serie de obras que, según criterios históricos, fueron escritas y representadas en la llamada posguerra, no sean, en cambio, según criterios literarios, obras de posguerra.

Algo semejante ocurre con la lírica, porque las características que se suelen atribuir a la poesía de posguerra (en general, la llamada «rehumanización») fueron retomadas en realidad de la lírica que se cultivaba en los años 30. Por eso escribe Juan José Lanz (*apud* Sanz Villanueva, 1999, p. 71) que «la rehumanización de la poesía española no es un fenómeno de posguerra, sino de preguerra» y concluye diciendo que «el estallido de la contienda civil en 1936 hizo ver como una ruptura tardía (en 1939) lo que se había iniciado primeramente como una evolución sin cesuras (en 1930)». Es significativo, en este sentido, que Víctor García de la Concha (1987) titule su monografía *La poesía española de 1935 a 1975*, cuyo primer volumen parte de la poesía de preguerra.

Pero quizá sea el ámbito de la narrativa el que mejor se pliega a la periodización literaria convencional que se emplea en los centros de enseñanza secundaria. En efecto, *La familia de Pascual Duarte* ha sido tomada como punto de partida de la novelística de posguerra y así parecen corroborarlo su fecha de publicación (1942) y su carácter «tremendista», muy diferente a la narrativa que se cultivaba antes de la guerra. Sin embargo, es evidente Camilo José Cela (y esto lo comparte con otro escritor que adquirió notoriedad también a principios de los años 40, aunque hoy no sea tan recordado, Juan Antonio Zunzunegui) tiene una importante deuda con la novela barojiana. No en vano el autor de *La colmena* escribiría aquello de que toda la novela

posterior a la guerra procedía, lo quisiera o no, de Baroja (Cela, 2015). Es por ello comprensible que Cela tratara de que Baroja apadrinara su primera novela, escribiendo un prólogo para ella, tarea que el veterano novelista rechazó por miedo a las consecuencias políticas que pudiera acarrearle. En cualquier caso, la concepción multiforme de la novela, el pesimismo existencial de sus personajes y la rehabilitación de la picaresca española tradicional son seguramente los aspectos barojianos más sobresalientes en la narrativa de Cela.

La periodización de la literatura durante el franquismo suele obedecer también a criterios más históricos o políticos que literarios. Podemos aludir, a modo de ejemplo paradigmático, a la propuesta de fasificación que realiza Valeriano Bozal (1976, p. 21 ss), quien distingue una primera etapa (desde 1939 a 1951) que caracteriza como la época de la «lucha por la hegemonía ideológica en la posguerra», una segunda etapa que parte de la «quiebra de la autarquía» hacia 1951 y llega hasta 1962. Esta tercera etapa que se abre en los años 60 («de la estabilización al desarrollo») no tiene, sin embargo, unos límites muy precisos, porque Bozal propone una última etapa no muy bien definida, a la que denomina «carrerismo», cuyo comienzo probablemente quepa fechar hacia 1969 (Bozal atribuye cierta importancia al «escándalo Matesa») y que llega hasta el momento de publicación de su libro, es decir, 1976.

Esta periodización histórica de la posguerra se amolda en gran medida con las periodizaciones literarias convencionales. Así, por ejemplo, Buckley (1973, p. 9ss) habla de una primera «etapa existencialista y tremendista» que se inicia con *La familia de Pascual Duarte* y concluye hacia 1950, una segunda etapa de novela testimonial neorrealista que parte de *La colmena* y domina la década de los 50 y finalmente una tercera etapa de «realismo dialéctico» inaugurada por *Tiempo de silencio* en 1962 y que se extendería hasta principios de los años 70. Esta periodización se corresponde prácticamente con las tres décadas de referencia y viene simbolizada por las tres obras que abren cada una de ellas. Pero lo cierto es que esta fasificación tampoco se ajusta del todo al criterio de las décadas, sino que su radio temporal parece algo más amplio. En efecto, los narradores de los años 40 (la llamada «primera generación de posguerra») realmente se habían ido incorporando a la actividad literaria en torno a 1935-1939, por lo que se les suele englobar a veces dentro de la polémica generación del 36 (que es un concepto que algunos libros de texto recogen y otros no, por lo que no parece muy consolidado). Asimismo, los autores de los años 50 (los llamados «niños de la guerra», según la denominación de Josefina Aldecoa) se extienden prácticamente hasta mediados de los 60. Y esta última generación del franquismo, la de los 60, tiende a confundirse también con la primera generación de la democracia en los años 70 (en

este sentido resulta verdaderamente confusa la denominación de generación del 68, que en algunos casos se extiende a autores que empezaron a escribir en los 80, como Antonio Muñoz Molina).

Lo que encontramos, por tanto, son tres oleadas de escritores que se suceden aproximadamente cada quince años, ajustándose de esta manera al formato clásico de las generaciones. En ese sentido, acierta Santiago Gutiérrez García (2004, p. 172) cuando escribe:

Estas propuestas de división cronológica dentro de la dictadura franquista, a veces llevadas hasta un extremo taxonómico que refuerza la artificiosidad de sus planteamientos, se adaptan en el fondo a un modelo generacional, de ahí el paralelismo entre todas ellas.

Constatamos, por tanto, que el método generacional es sin duda el más seguido en las convenciones historiográficas dentro de los estudios de literatura española y que este método es el seguido también mayoritariamente en los institutos, a través de los manuales y de los libros de texto analizados previamente. El concepto de generación, sin embargo, no es en principio un concepto específicamente literario, sino que se trata más bien de un concepto de la sociología del siglo XIX que se ha extrapolado al ámbito de la historia literaria. Este uso literario ha sido profusamente criticado en las últimas décadas: por ejemplo, el ya citado Mainer (2000, p. 333) considera que el concepto de generación en literatura es «una de las formas más estrechas de *canon* porque se basa en un idealismo histórico (...), porque desdeña la permeabilidad entre los grupos y porque abandona a su suerte lo que no coincide con la cronología o el ideario prefijados». Queda claro, en cualquier caso, que la forma habitual de contar la historia de la literatura española tiene un carácter historicista y culturalista, por referencia a criterios externos al propio devenir literario.

La aplicación de estos criterios generacionales a la historia literaria ha ocasionado cierta irregularidad en el alcance de los conceptos periodológicos que se usan habitualmente en los libros de texto. Algunas generaciones bien asentadas como la del 27 contrastan de esta manera con otras más discutidas, y que no son recogidas por todos los manuales, como la generación del 36. Para agrupar a la mayoría de los integrantes de esta supuesta generación (con la excepción de Miguel Hernández y algunos otros) se prefiere en general la denominación de «poesía arraigada», entendida por oposición a la poesía desarraigada que sancionó tempranamente Dámaso Alonso. Desde sus inicios, el concepto de generación del 36 parece haber tenido un fuerte componente ideológico vinculado al convulso momento político de la época. La acuñación del

concepto se atribuye a Pedro de Lorenzo (en un artículo publicado en 1943 en el diario *Arriba*), quien excluye de la generación a Miguel Hernández y presenta como su patrón a José Antonio Primo de Rivera. Dos años después, en 1945, se publica el primer estudio de cierta envergadura sobre el concepto: en *La generación española de 1936* Homero Serís amplía la nómina de autores propuesta por Pedro de Lorenzo y postula como cabeza de la supuesta generación poética a Miguel Hernández, lo cual supone dejar a los garcilasistas en un segundo plano. De esta forma se constituye la formulación canónica de la generación del 36 que llega hasta nuestros días, no sin una larga polémica crítica sobre su conveniencia que ha resumido Víctor García de la Concha (1973, pp. 15-28).

La misma irregularidad se constata en las diferentes generaciones que articulan la creación literaria de posguerra. La llamada generación del 50 (los «niños de la guerra») sí que parece gozar de un amplio reconocimiento crítico y así la recogen en mayor o menor medida casi todos los libros de texto analizados en los temas correspondientes a la narrativa y a la lírica posteriores a 1939. Estos escritores tenían desde el principio cierta conciencia, manifestada sobre todo a través de críticos y antólogos del momento como José María Castellet o José Luis Cano, de formar una nueva generación. Ricardo Gullón, convertido ya en el historiador y crítico por antonomasia de los conceptos generacionales en España, dio un temprano espaldarazo a la formación del concepto cuando, a propósito de una antología hecha por Francisco Ribes, publicó en 1953 un pequeño texto en que caracterizaba a «La generación poética de 1952», rótulo que justificaba por ser el «año de su aparición colectiva» (Gullón, 1953). Pero su cristalización y denominación definitiva solo se completó a finales de los años 70 con la publicación de dos antologías: *El grupo poético de los años 50* (preparada por Juan García Hortelano en 1978) y *Una promoción desheredada. La poética del 50* (realizada por Antonio Hernández en el mismo año). Así, como se puede apreciar, la generación del 50 es en gran medida el producto de conceptualizar un fenómeno de posguerra desde la Transición, es decir, una vez acabada la posguerra. El concepto, lejos de ponerse en duda, parece haberse consagrado en la crítica actual, a través sobre todo de la importancia que ha ido adquiriendo para las generaciones siguientes el sector catalán del grupo, estudiado y categorizado por Carme Riera como «escuela de Barcelona».

Como es sabido, a partir de este momento el método generacional se convierte prácticamente en un formato de política editorial que, impulsado sobre todo por las antologías, domina el ámbito literario, al menos el poético, en España hasta nuestros días. Sin embargo, los criterios de periodización son cada vez más difusos y parecen

obedecer más a motivos comerciales que estrictamente literarios, como resulta evidente en el lanzamiento de los «novísimos» en poesía y de su correlato narrativo, la llamada generación del 68, cuyos contornos precisos no parecen todavía hoy muy bien delineados. Casi todo parece arbitrario en la caracterización de un concepto que toma como referencia un «suceso generacional», mayo del 68, que no tuvo realmente ninguna repercusión en estos poetas y narradores. Por lo demás, aún no hay una bibliografía crítica significativa que haya aportado una caracterización teórica sólida para estos conceptos periodológicos, que, sin embargo, ya se emplean de forma bastante equívoca en los institutos. Los evidentes problemas de unidad que presenta esta supuesta generación se combinan además con el problema del corte que la historiografía literaria al uso practica hacia 1975, coincidiendo con la muerte de Franco y el inicio de la Transición. Queda sin explicar, de esta forma, cómo afecta exactamente este supuesto corte de 1975 a la supuesta generación de escritores que se habían incorporado a finales de los 60. *La verdad sobre el caso Savolta* (cuya primera mitad está escrita mediante el método poco tradicional del *collage* literario) de Eduardo Mendoza marcaría un retorno a las formas clásicas, a los personajes definidos, a las tramas sólidas, etc. Pero lo cierto es que en las primeras novelas de Manuel Vázquez Montalbán o de Javier Marías (en torno a 1971-1974) ya se había producido esa vuelta a la narratividad de forma mucho más clara (porque, en realidad, era una tradición novelística que nunca se había perdido del todo, aunque en los años 60 pasara a un segundo plano). Por otra parte, en la lírica, la vuelta al figurativismo y a los temas más convencionales es un fenómeno más propio de los años 80, con la «generación» que encabezaría Luis García Montero, que de los 70, década en la que se van consagrando los poetas novísimos.

Quizá sea la falta de perspectiva histórica la que nos impide distinguir patrones reconocibles en estas décadas. En cualquier caso, la presentación de estos últimos temas de historia de la literatura española en los institutos tiene inevitablemente toda la apariencia de un cajón de sastre en el que caben sin orden ni concierto todo tipo de autores, obras, corrientes y tendencias dispares.

§7. Propuesta de intervención

De estos resultados, obtenidos a través de la confrontación del análisis de los libros de texto con la discusión académica sobre los diferentes conceptos periodológicos usados en la historia de la literatura española contemporánea, queremos extraer ahora una serie de conclusiones provisionales que se concreten en una propuesta de intervención.

Hemos visto, en efecto, que el conjunto de propuestas de periodización empleadas en los libros de texto y en las programaciones docentes de ESO y bachillerato es realmente muy limitado. Si atendemos a los cinco grandes criterios generales que señala Moisan (1987, p. 128ss) para la periodización de la historia literaria (los siglos, los estilos, las ideas, los escritores y los géneros), encontramos que prevalece ante todo el criterio de los géneros, pero combinado, como ya se ha señalado, con criterios más histórico-cronológicos, como el de las fechas clave y, sobre todo, el de las generaciones. De esta forma, la historia literaria que se enseña en nuestros institutos responde a las formulaciones tradicionales de la historia literaria entendida en sentido historicista. En palabras de César Domínguez (2004, p. 125), «cabría afirmar que los períodos y los géneros proporcionan a las historias literarias, respectivamente, sus ejes sintagmático y paradigmático».

Esta formulación tradicional de la historia literaria (cuya «horizontalidad» estaría dada por criterios histórico-políticos y cuya «verticalidad» quedaría establecida por los géneros literarios) ha sido, como ya hemos visto, puesta en duda por las pretensiones de críticos como Wellek y otros representantes de la llamada «nueva historia literaria» durante el siglo XX. Nuestra propuesta no pretende en absoluto ir dirigida a la sustitución de este paradigma historicista tradicional por alguna formulación contemporánea de «historia interna de la literatura». Somos conscientes de que los contenidos de la enseñanza literaria en los institutos están determinados por los currículos establecidos por la ley y que es necesario introducir la perspectiva historicista para ordenarlos e impartirlos de algún modo. Pretender reorganizar toda la historia literaria en el ámbito de la literatura española sería una empresa demasiado ambiciosa y, probablemente, condenada al fracaso de antemano, porque los conceptos periodológicos y las convenciones manualísticas tienen una persistencia histórica demasiado profunda. Nuestro intento no va, por tanto, dirigido a poner en duda ese paradigma historicista en la enseñanza actual, sino que es mucho más modesto en su alcance. Nos proponemos, más bien, complementar esa enseñanza historicista tradicional de la literatura española incorporando en las aulas de secundaria aquellos debates críticos que, como los que hemos reseñado en el presente trabajo a propósito de los libros de texto, pueden guiar una visión más crítica y evaluativa de la historia literaria que se enseña habitualmente.

El caso del libro de texto de ANAYA que hemos analizado (Gutiérrez, Serrano y Hernández, 2003) nos ofrece un interesante precedente, porque, como se ha observado, este libro tiene la particularidad (que no hemos hallado en ningún otro manual del estilo) de que incluye un pequeño texto crítico sobre el concepto periodológico que se va a usar al principio de cada tema. La lectura y la discusión de

estos pequeños textos introductorios por parte de los alumnos serían ya un importante paso en la dirección que nos hemos marcado: la de introducir los problemas teóricos que plantea la historia literaria y la periodología en la enseñanza de ESO y bachillerato. Esto supondría, a nuestro juicio, una notable mejora en la metodología de la enseñanza literaria, en la que a menudo los alumnos se ven desbordados y desorientados por clasificaciones y terminologías que no entienden y que no son capaces de relacionar entre sí. Así, la perspectiva historicista se vería complementada con la perspectiva crítica y teórica que contextualiza los autores y obras estudiadas según movimientos estéticos, períodos históricos, generaciones y grupos literarios, etc. No es lo mismo que esos conceptos de periodización literaria sean presentados al alumno sin contexto alguno, como clasificaciones ya dadas y evidentes por sí mismas de los autores y obras, que presentarlos desde un punto de vista genético-crítico, acentuando el carácter constructivo que tiene la historia literaria y, por lo tanto, la importancia que tienen estos conceptos y clasificaciones de cara a la interpretación y valoración de las propias obras literarias. Porque, como escribió Cysarz, (*apud* Ermatinger, 1946, p. 113), «toda periodología es también el descubrimiento absoluto de un sentido».

Los docentes contamos además con un libro reciente en español que puede servir como útil herramienta para estos propósitos. *Movimientos y épocas literarias*, de Francisco Gutiérrez Carbajo (2013), puede emplearse como una eficaz síntesis de toda la discusión crítica que ha habido en torno a los períodos que se emplean habitualmente para categorizar las diferentes etapas de la historia de la literatura española, desde la Edad Media hasta nuestros días. Además de la correspondiente y abultada bibliografía, el volumen trae asimismo una pequeña selección de textos críticos significativos sobre cada período estudiado, que muy bien pueden usarse con alumnos de ESO y bachillerato. Naturalmente existen otros trabajos de esta naturaleza que pueden emplearse también, pero nos inclinamos a pensar que el de Gutiérrez Carbajo es ahora mismo el más completo y actualizado que tenemos disponible.

En nuestro periodo de prácticas hemos tratado de incorporar en la medida de lo posible estas reflexiones sobre los conceptos periodológicos y sobre la historia literaria y nuestra experiencia ha resultado óptima. Muchas veces eran los propios alumnos quienes, a través de sus comentarios o de sus dudas, obligaban al docente a introducir consideraciones críticas sobre conceptos como el de generación o sobre la conveniencia de usar unas fechas clave y no otras para periodizar la literatura española contemporánea. Así pues, nuestra propuesta de intervención se amoldó prácticamente de forma natural a la dinámica de las clases que impartimos en diferentes clases de segundo de bachillerato. La limitación de nuestro estudio que debemos apresurarnos a

comentar se deriva precisamente de esta contextualización: lo cierto es que los ritmos que impone ese curso, segundo de bachillerato, por la presión de la EVAU y por el escaso tiempo del que disponemos los docentes para desarrollar satisfactoriamente los contenidos del currículo, hacen que sea más difícil realizar propuestas como la que aquí defendemos.

En estos contextos es el sentido pragmático lo que prevalece en todo caso, de manera que lo normal es que esta discusión sobre historia literaria y periodología que proponemos para introducir en los institutos quede relegada por la sencilla de razón de que no es exigida entre los contenidos de las pruebas de acceso a la universidad. Sin embargo, debemos insistir en que nuestro objetivo es precisamente contextualizar los contenidos que sí entran en la EVAU como contenidos exigidos con el fin de que los alumnos los entiendan e interioricen mejor. Por lo demás, no encontramos limitaciones significativas para realizar esta propuesta de intervención, que en cierta medida ya viene siendo implementada por algunos profesores y que cuenta, como decíamos, con el apoyo de esos textos recogidos en el libro de ANAYA.

Sea como fuere, no hay duda de que la mejor manera de probar una propuesta consiste en evaluar su funcionamiento en la práctica, así que la principal línea de actuación que encontramos en el futuro para estas cuestiones no es otra que su implementación en las aulas, al menos de forma parcial, para ver si es realmente viable y si de ella se obtienen los resultados esperados por nosotros. Hay muchas maneras de evaluar la eficacia de esta propuesta, pero lo mejor sería seguramente realizar un seguimiento exhaustivo de los alumnos y realizar algún tipo de estudio comparativo sobre el rendimiento de estos alumnos respecto de otras clases en que se siga exclusivamente la enseñanza tradicional de la historia literaria. Si esta línea de actuación se mostrara exitosa, un plan realmente necesario para el futuro sería el de complementar los manuales y los libros de texto existentes para que, siguiendo el modelo del libro de ANAYA y nutriéndose de monografías como la citada de Gutiérrez Carbajo, se añadieran textos críticos que contextualizaran los períodos y los conceptos usados en la enseñanza literaria.

§8. Conclusiones

En el presente trabajo hemos identificado, a partir de dudas y dificultades reales surgidas en las aulas en el contexto de nuestro período de prácticas, una serie de

asuntos problemáticos que tienen que ver con la forma en que se enseña tradicionalmente la historia de la literatura en los institutos. Mediante un análisis de los libros de texto más usados en ESO y bachillerato y su evaluación de acuerdo con la discusión crítica que se ha dado en los últimos tiempos, hemos diagnosticado que la forma de esta enseñanza literaria sigue esquemas historicistas de origen decimonónico que no tienen en cuenta prácticamente nunca los problemas de periodización. Los conceptos periodológicos que se emplean en los libros de texto y en las programaciones docentes se dan por supuestos, no se problematizan y a los alumnos les llegan como clasificaciones rígidas y artificiosas en las que tienen que encajar obras y autores, las más de las veces de forma mecánica y acrítica. Esto deriva en numerosas confusiones para ellos, que rara vez se ven solventadas por los docentes. Ante este problema y este diagnóstico, hemos realizado una propuesta de intervención que consiste en la contextualización crítica de los conceptos periodológicos usados en las aulas mediante pequeños textos que expliquen su procedencia, su naturaleza y alcance, y las críticas que se le han hecho desde diversos puntos de vista. Todo esto puede contribuir a la mejora en la comprensión de la historia de la literatura por parte de los alumnos sin necesidad de cuestionar toda la organización historicista de la asignatura tal y como está programada desde sus inicios en la legislación.

Para concluir este trabajo, queremos llamar la atención sobre un aspecto más general de nuestra propuesta que la vincula con otras afines que se han hecho en el ámbito de la investigación pedagógica. Nos referimos, más concretamente, a contribuciones que tienen, según la formulación de Gabriel Núñez Ruiz (1998), el común denominador de introducir en la enseñanza literaria de los institutos las innovaciones y los avances que se han realizado a lo largo del siglo XX en el ámbito de la teoría y de la crítica literaria, así como de la literatura comparada y métodos afines. Se trata, por tanto, de que la visión historicista de la literatura que impera en los institutos de enseñanza media desde mediados del siglo XIX sea progresivamente sustituida o complementada por enfoques diferentes que aporten una mirada crítica y comparativa sobre el hecho literario. También Darío Villanueva ha expresado unas convicciones idénticas sobre el provenir de la didáctica de la literatura, refiriéndose a una encuesta realizada por los partidarios de la *New Literary History* americana:

Entre las respuestas dadas habría muchos elementos que comentar, pero sólo constataré la ratificación que en ellas he encontrado de concepciones que comparto, como las de la Ciencia literaria como un área interdisciplinar, urgida por la exigencia de su aplicabilidad a la docencia y el análisis de los

textos, necesitada de la máxima coherencia y simplicidad en sus planteamientos (Villanueva, 1992, pp. 1-2).

Esto equivale, en el fondo, a la exigencia de actualizar nuestra visión de la literatura en los institutos, acercándola a los grandes avances que se han hecho gracias a los métodos críticos del siglo XX. Igual que no tendría sentido prescindir de la teoría de la relatividad en física, o de la estructura del ADN en biología, asimismo tampoco se puede seguir enseñando literatura como si toda la teoría literaria del siglo XX no hubiera puesto en duda el paradigma historicista que sigue sustentando nuestras explicaciones, a través de los libros de texto y de los manuales que manejamos. Los contenidos y las metodologías, también en ámbitos humanísticos como en el que nos ocupa, deben ponerse al día para tratar de ofrecer a nuestros alumnos la mayor calidad educativa posible, potenciando de esta forma el acercamiento crítico a los textos y el conocimiento del estado de la investigación literaria en que nos encontramos actualmente.

Bibliografía

Abuín González, A. y Tarrío Varela, A. (eds.) (2004), *Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas na península Ibérica*, Universidade de Santiago de Compostela

Alonso, D. (1969), *Poetas españoles contemporáneos*, Gredos, Madrid.

Alonso, S.; López, A.; Lumbreras, P. y Pérez, A. (2016), *Lengua castellana y literatura, 2º bachillerato*, Casals.

Arroyo, C.; Berlato, P.; Mendoza, M. y Quilis, A. (2004), *Lengua castellana y literatura, 2º bachillerato*, Oxford Educación.

Beltrán Almería, L. (2004), Horizontalidad y verticalidad en la historia literaria. Leonardo Romero Tobar (ed.) (2004), *Historia literaria / Historia de la literatura*, pp. 13-29.

Beltrán Almería, L. (2005), Antiguos y modernos en la historia literaria. Luis Beltrán Almería y José Antonio Escrig (eds.) (2005), *Teorías de la historia literaria*, pp. 9-21.

Beltrán Almería, L. y Escrig J.A. (eds.) (2005), *Teorías de la historia literaria*, Arco Libros, Madrid.

Bernal Romero, M. (2011), *La invención de la Generación del 27*, Editorial Berenice, Córdoba.

Blecua, J.M.; Navarro, P.; Ramalle, T.R.; Boyano, R.; Viguera, J.M. y Fabregat, S. (2009), *Lengua castellana y literatura. 2º bachillerato*, SM.

Bozal, V. (1976), *El intelectual colectivo y el pueblo*, Alberto Corazón Ed., Madrid.

Buckley, R. (1973), *Problemas formales en la novela española contemporánea*, Península, Barcelona.

Bürger, P. (1985), On Literary History. *Poetics* 14, pp. 199-207.
[https://doi.org/10.1016/0304-422X\(85\)90023-3](https://doi.org/10.1016/0304-422X(85)90023-3)

Cacho Viu, V. (1985), Ortega y el espíritu del 98. *Revista de Occidente*, 48-49, pp. 9-53.

Cardwell, R. (1977), *Juan R. Jiménez: the modernist apprenticeship, 1895-1900*, Colloquium, Berlin.

Cela, C.J. (2015), *Recuerdo de don Pío Baroja*, Fórcola, Madrid.

Cernuda, L. (1957), *Estudios sobre poesía española contemporánea*, Guadarrama, Madrid.

Cruz Calvo, M. (2010), Leer literatura... enseñar literatura: de la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Escritores invitados Dossier Inspiraciones y sospechas* 33, pp. 129-146. <http://hdl.handle.net/10893/3080>

Cuesta Abad (1994), Sobre las categorías de la historiografía literaria. *Teoría/Crítica* 1, pp. 329-346.

Curtius, E.R. (1995⁵), *Literatura europea y Edad Media latina*, tomo I, Fondo de Cultura Económica, Madrid.

Cysarz, H. (1930), El principio de los periodos en la ciencia literaria. Emil Ermatinger (et al.) (1946), *Filosofía de la ciencia literaria*, Fondo de Cultura Económica, México.

Delmiro Coto, B. (2002), *La escritura creativa en las aulas*, Editorial GRAÓ, Biblioteca de Textos 173.

Deyermond, A. (1973), *Historia de la literatura española. 1. La Edad Media*, Ariel, Barcelona.

Díez de Revenga, F.J. (1987), *Panorama crítico de la generación de 1927*, Castalia, Madrid.

Domínguez, C. (2004), Periodología, cambio literario e historia comparada: apuntes metodológicos. Anxo Abuín González y Anxo Tarrío Varela (eds.) (2004), *Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas na península Ibérica*, pp. 121-152.

Ermatinger, E. (et al.) (1946), *Filosofía de la ciencia literaria*, Fondo de Cultura Económica, México.

Escandell Montiel, D. (2020), Lecturas juveniles mediadas por las TIC: pantallas, mundo digital y transmedialidad. Presencias y percepciones entre estudiantes. *Contextos educativos: Revista de educación*, (25), 91-103. <http://doi.org/10.18172/con.4270>

Fortuny, J.; Martí, S.; López, M. y Ráfols, J. (2002), *Lengua castellana y literatura. 2 bachillerato*, Teide.

García de la Concha, V. (1973), *La poesía española de posguerra. Teoría e historia de sus movimientos*, Prensa Española, Madrid.

García de la Concha, V. (1987), *La poesía española de 1935 a 1975*, Cátedra, Madrid.

García Galiano, A. (1992), *La imitación poética en el Renacimiento*, Kassel, Universidad de Deusto y Editorial Reichenberger.

García Madrazo, P.; Moragón Gordón, C.; García Lamas, J.M. y García Rodríguez, P. (2003), *Lengua castellana y literatura. 2 bachillerato*, Edelvives.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago.

Guillén, C. (1989), *Teorías de la historia literaria*, Austral, Madrid.

Gullón, R. (1953), La generación poética de 1953. *Asomante*, año 9, n. 1, pp. 70-72.

Gullón, R. (1969), *La invención del 98 y otros ensayos*, Gredos, Madrid.

Gutiérrez, S.; Serrano, J. y Hernández, J. (2003), *Lengua y literatura. 2 bachillerato*, ANAYA.

Gutiérrez Carbajo, F. (2013), *Movimientos y épocas literarias*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Gutiérrez García, S. (2004), Periodización y fechas claves. Una aproximación a la historiografía comparada de las literaturas ibéricas. Anxo Abuín González y Anxo Tarrío Varela (eds.) (2004), *Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas na península Ibérica*, pp. 153-180.

Hutcheon, L. y Valdés, M.J. (2002), *Rethinking Literary History. A Dialogue on Theory*, Oxford University Press.

Inman Fox, E. (1992), El concepto de la "generación del 98" y la historiografía literaria. Antonio Vilanova Andreu (coord.), *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Barcelona 21-26 de agosto de 1989*, Vol. 2, pp. 1761-1770.

Iso, J.-J. (2004), Cicerón y la historia de la literatura latina: una aproximación. Leonardo Romero Tobar (ed.) (2004), *Historia literaria/Historia de la literatura*, pp. 177-188.

Jiménez, J.R. (1962), *El modernismo. Notas en torno de un curso, 1953*, Aguilar, México.

Kayser, W. (1970), *Interpretación y análisis de la obra literaria*, Gredos, Madrid.

Mainer, J.C. (coord.) (1979), *Modernismo y 98*. Volumen 6 de *Historia y crítica de la literatura española*, al cuidado de Francisco Rico, Crítica, Barcelona.

Mainer, J.C. (1994), *De postguerra (1951-1990)*, Crítica, Barcelona.

Mainer, J.C. (2000), *Historia, literatura, sociedad (y una coda española)*, Biblioteca Nueva, Madrid.

Mateos Donaire, E.; Espí Jimeno, L.; González Gallego, B.; Pantoja Rivero, J.C.; del Río Luelmo, M. y Sales Dasí, E. (2016), *Lengua castellana y literatura, 2º bachillerato*, McGraw Hill Education.

Menéndez Alzamora, M. (2009), *La generación del 14: una aventura intelectual*, Siglo XXI, Madrid.

Moisan, C. (1987), *Qu'est-ce que l'histoire littéraire*, PUF, París.

Morros, B. (1998), *Las polémicas literarias en la España del siglo XVI: a propósito de Fernando de Herrera y Garcilaso de la Vega*, Quaderns Crema, Barcelona.

Núñez Ruiz, G. (1994), *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*, Zéjel, Almería.

Núñez Ruiz, Gabriel (1998), «Notas sobre las relaciones de la teoría literaria con la didáctica de la literatura». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 31, pp. 91-99.

Núñez Ruiz, G. (2004), Las historias de la literatura y la enseñanza pública. Leonardo Romero Tobar (ed.) (2004), *Historia literaria / Historia de la literatura*, pp. 303-312.

Onís, F. de (1952), Sobre el concepto de modernismo. Homero Castillo (1968), *Estudios críticos sobre el Modernismo*, Gredos, Madrid, pp. 35-42.

Pascual Martínez, P. (1998), Galdós, los escritores y el 98. Florencio Sevilla y Carlos Alvar (eds.), *Actas del XIII Congreso de la AIH*, Tomo II, pp. 344-352.

Pardo de Neyra, X. (2010), Periodología literaria y Enseñanza de la Literatura. Perspectiva didáctica e intervención educativa desde la Literatura Comparada. *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010*. Girona: Universitat. <http://hdl.handle.net/10256/2641>

Romero Tobar, L. (2004), La historia literaria, toda problemas. Leonardo Romero Tobar (ed.) (2004), *Historia literaria / Historia de la literatura*, pp. 67-85.

Romero Tobar, L. (ed.) (2004), *Historia literaria / Historia de la literatura*, Prensas Universitarias de Zaragoza.

Sandín Esteban, M.P. (2003), *Investigación cualitativa en educación*, McGraw and Hill, Madrid.

Sanz Villanueva, S. (coord.) (1999), *Época contemporánea: 1939-1975. Primer suplemento*. Volumen 8/1 de *Historia y crítica de la literatura española*, al cuidado de Francisco Rico, Crítica, Barcelona.

Senabre, R. (1964), *Lengua y estilo de Ortega y Gasset*, Acta Salmanticensia, Salamanca.

Uría, I. (2000), *Panorama crítico del mester de clerecía*, Castalia, Madrid.

Villanueva, D. (1992), Teoría literaria y enseñanza de la literatura. *Ínsula* 552, pp. 1-2.

Wellek, R. (1941), Períodos y movimientos en la historia literaria. René Wellek (1983), *Historia literaria. Problemas y conceptos*, pp. 37-49.

Wellek, R. (1973), El ocaso de la historia literaria. René Wellek (1983), *Historia literaria. Problemas y conceptos*, pp. 245-260.

Wellek, R. (1983), *Historia literaria. Problemas y conceptos*, Editorial Laia, Barcelona.

Wohl, R. (1979), *The Generation of 1914*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Ynduráin, D. (coord.) (1980), *Época contemporánea: 1939-1975*. Volumen 8 de *Historia y crítica de la literatura española*, al cuidado de Francisco Rico, Crítica, Barcelona.